جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

اثر التدريب الميداني لطلبة الإرشاد على اتجاهاتهم نحو العمل الإرشادي

إعداد الطالبة
نعمة محمود الطراونة

إشراف
الأستاذ الدكتور حسين الشرعة

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في الإرشاد النفسي والتربوي قسم الإرشاد والتربية الخاصة

جامعة مؤتة، 2007

الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

" رب أوزعني أن اشكر نعمتك التي أنعمت عليّ وعلى والدي وان اعمل صالحا ترضاه و أدخلني برحمتك في عبادك الصالحين "

صدق الله العظيم

إلى روح والدي الطاهرة ....وفاء لدين عظيم .

إلى زوجي العزيز ....رفيق دربي

إلى أشقائي وشقيقاتي ....سندي وعوني في الحياة

إلى بناتي رنا وبتول ورؤال .... نور حياتي وزينتها.

إلى كل من يعمل في مهنة تعني بخدمة الإنسان ....

نعمة محمود الطراونة

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على اشرف الأنبياء والمرسلين وبعد .

يسرني أن أتقدم بخالص شكري وعظيم امتناني للأستاذ الدكتور حسين سـالم الشرعة الذي له الفضل الكبير فيما أنجزته ، وقد أكرمني بقبول الإشراف على هذه الرسالة ولن أوفيه حقه مهما أثنيت عليه .

كما اشكر الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة والذي سيكون لملاحظاتهم وتوجيهـاتهم كل التقدير والاهتمام .

كما واقدم شكري وتقديري الى كل من قدم لي الدعم والمساندة لإتمـام هـذا البحث بصورته النهائية .

نعمة محمود الطراونة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

قائمة الأشكال

الملخص

أثر التدريب الميداني لطلبة الإرشاد على اتجاهاتهم نحو العمل الإرشادي

نعمه الطراونه

جامعة مؤتة 2007 م

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر التدريب الميداني لطلبة الإرشاد في اتجاهاتهم نحو العمل الإرشادي، وذلك من خلال مقارنة اتجاهاتهم نحو العمل الإرشادي قبل التدريب وبعده، وتهدف أيضا إلى التعرف على الاختلاف في أثر التدريب الميداني على الاتجاهات نحو العمل الإرشادي، وذلك باختلاف النوع الاجتماعي، والمعدل التراكمي لطلبة الإرشاد المتدربين، ولقياس اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الإرشادي تم بناء مقياس تكون من (45) فقرة لقياس الاتجاهات نحو العمل الإرشادي بشكل عام. وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

(1) اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الإرشادي قد ارتفعت وبدلالة إحصائية بعد التدريب، وذلك على الدلالة الكلية للإتجاه وأبعاده الفرعية. (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلبة الإرشاد المتدربين على الدلالة الكلية للإتجاه نحو العمل الإرشادي، وعلى أبعاده الفرعية، مع أن المتوسطات تشير إلى وجود فروق ظاهرية لكنها لم تصل الى مستوى الدلالة الإحصائية .(3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمعدل التراكمي (68 فأكثر، 67.99 فأقل) على الدلالة الكلية للإتجاه، وعلى أبعاده الفرعية ما عدا بعد الاتجاه نحو أهمية ودور العمل الإرشادي. (4) لا يوجد اثر ذو دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الإرشادي تعزى للتفاعل بين متغيري النوع الاجتماعي، والمعدل التراكمي على الدلالة الكلية للإتجاه وأبعاده الفرعية بإستثناء البعد الأول الذي يمثل الاتجاه نحو العمل الإرشادي، حيث أظهرت النتائج إن الطلبة الذكور ذوي المعدل التراكمي 68 فأكثر هم الأفضل اتجاها على هذا البعد من الطلبة الذكور ذوي المعدل التراكمي 67.99 فأقل، ومن جميع فئات الإناث .

Abstract

The Effect of Field Training of counseling Students on their Attitudes toward the counseling Work.

Ni'mah Tarawneh

Mut'ah university, 2007

This study aimed at invistigating the effect of field training of counseling students on their attitudes towards the counseling Work, by comparing their attitudes towards the counseling work before and after training . It also aimed at identifying the difference in their attitudes regarding the differences of students gender and grade point average (GPA). The results showed:

1) The attitudes of trainee students towards counseling was higher with statistical significance on the after training measure .

2) there were no significant statistical differences between male and female counseling trainee students on general attitudes towards the counseling work and on its dimensions.

3) there were no significant statistical differences attributed to the (GPA) (68 and more , 67.99 and less)on general attitudes and on its dimensions except the dimension of importance and the role of the counseling work.

4) there was no effect of interaction between gender and (GPA) in the attitudes of the trainee towards the counseling work and its dimensions except the first dimension that represents the attitude towards the counseling work .The results indicated that the male students whose (GPA) 68 and above was higher on this dimension than the male students whose (GPA) 67.99 and less, and all female students.

الفصل الاول
خلفية الدراسة واهميتها

إن النبوغ في أي فن يرتكز على أمرين رئيسيين هما، الفطرة والموهبة الطبيعية والممارسة والتدريب المتواصل (الخطايبة وبني حمد، 2002).

والعمل الإرشادي فن وعلم تتطلب إجادته توافر هذين العنصرين، وهو من فنون العلاقات الاجتماعية التي تقوم على أساس علمي وتدريب عملي. ويهدف إلى تقديم كل ما يخدم مصلحة الفرد، والجماعة لتحقيق أهداف الحياه الخاصة، وبالتالي المساعدة في تحقيق أهداف المجتمع بشكل عام (السفاسفة، 2003).

يسعى المجتمع إلى تحقيق أهدافه في تنشئة أبنائه التنشئة الصحيحة، وتحقيق الصحة النفسية السليمة لهم، من خلال مؤسساته التي تتعاون، وتتناسق وتتكامل في أهدافها الخاصة والعامة. وانطلاقا من أهمية التنسيق بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي، كان لابد من إلقاء الضوء على برنامج التدريب الميداني، وأثره في اتجاهات المتدربين نحو العمل من حيث قدرة الخريجين على النهوض بمسؤولياتهم. ومن هؤلاء الخريجين طلبة قسم الإرشاد والصحة النفسية في جامعة مؤتة، حيث يتخرج المرشدون في الجامعة منطلقين إلى ميدان العمل بما لديهم من إعداد، وتأهيل.

وتعد مهنة الإرشاد من أكثر المهن تأثيرا بالعملية التربوية، وهذا ما يتضح من خلال تعريف الإرشاد. فقد عرفه الداهري (2000) بأنه خدمة نفسية متطورة تتضمن مجموعة من النشاطات التي يقوم بها المرشد النفسي بهدف إعانة الفرد على فهم نفسه، وإدراك قدراته واستثمارها في حل مشكلاته. ويرى الريحاني والخطيب (1985) أن الإرشاد هو عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم ذاته، ودراسة ومعرفة شخصيته وخبراته وجعله قادرا على تحديد ما يعترضه من مشاكل، وتنمية إمكاناته لحلها. ويجمع زهران (1998) بين التوجيه والإرشاد في تعريف واحد؛ حيث يرى أنهما عملية واعية مستمرة و بناءة ومخططة، تهدف إلى جعل

الفرد قادرا على فهم ذاته، ودراسة شخصيته، وتحديد مشكلاته وحاجاته، وتحديد الفرص و البدائل المتاحة لحل هذه المشكلات في ضوء إمكاناته.

أما تعريف جوستاد الذي أورده الشناوي (1995)، والذي جاء من خلال مراجعة شاملة لعدد من التعريفات، فقد عرف جوستاد الإرشاد بأنه عملية تعليمية، تتم في إطار بيئة اجتماعية بين شخصين هما المرشد والمسترشد، حيث إن المرشد هو شخص متخصص وماهر في المعارف والمهارات النفسية، يحاول مساعدة المسترشد في فهم ذاته وتحقيق أهدافه ليكون اكثر سعادة، وإنتاجية في المجتمع. ويرى باترسون (Patterson,1986) ان الارشاد هو تلك العملية التي تعتمد على تكوين علاقة ارشادية بين مرشد ومسترشد يقوم فيها المرشد المتخصص بمساعدة المسترشد على القيام بحل مشكلاته، وتحمل مسؤولياته تجاه سلوكه. اما قلادنج (Gladding, 1988) فيعرف الارشاد بأنه العملية التي تتضمن إقامة العلاقة الشخصية بين طرفين، بهدف مساعدة احدهما، في فهم نفسه واكتشاف امكاناته وحل مشكلاته.

إن أداء الأدوار المرتبطة بمهنة معينة، والاقتناع بأداء هذه الأدوار، يعتمد على عدة عوامل، فقد ذكر الشرعة والباكرو النعيمي (2003) إن القدرة على أداء الأدوار المرتبطة بالمهنة تعتمد على عاملين أساسيين هما:

1. الاتجاه الإيجابي نحو المهنة.
2. اكتساب المهارات الضرورية لأداء المهنة.

ويرى هيبنر وميلز (Huebner & Mills,1994) ان الاتجاه الايجابي نحو المهنة لا يتكون الا إذا احس الفرد أنه يفهم آليات العمل، ويقف على خطواته، ويلم بمهاراته إذ ان عدم تأهيله للعمل، وإعداده يمكن أن يشعره بالفشل والعجز، وهذا بالتاكيد يؤدي الى التسرب، والعزوف عن العمل. كما ويؤكد كل من بلكاسترو وجولد (Belcastro & Gold,1983) إلى ان الاختلال في العلاقة بين الشخص والبيئة المهنية ينتج عن عدم اقتناع الفرد ببيئة العمل.

تكتسب الاتجاهات بصفة عامة من مصادر كثيرة منها الأسرة والرفاق والمدرسة، وعادات المجتمع وتقاليده، وكذلك التجارب الشخصية، وسمات الشخصية (الأكلبي, 2001). اضافة لما سبق تتأثر إتجاهات الطالب المرشد نحو العمل

الإرشادي بعدة عوامل من أهمها نوعية الإعداد التربوي والأكـاديمي، والتـدريب الميداني إضافة إلى العوامل الاجتماعية والثقافية والشخصية، لذلك اتجهت أنظـار المربين إلى التوصية بدفع الطلبة المتدربين إلى الميدان بهـدف تنميـة اتجاهـات إيجابية عندهم نحو العمل الإرشادي حيث يعتبر التدريب الميداني عنصراً رئيسياً في إعداد المرشد المتدرب، ومتطلباً أساسياً لتخرجه.

والتدريب الميداني خبرة هادفة يمر بها الطلبة في المعاهد والكليات التربوية. وهي تهدف إلى إفساح المجال أمامهم ؛ كي يتعرفوا على واقع العمـل الإرشـادي. وكأن المعاهد والكليات التربوية ترى أن الانتقال من الدراسة النظريـة فـي تلـك المعاهد، والكليات إلى الممارسة الفعلية بعد التخرج بحاجة إلى جسر يسهل عمليـة الانتقال، فكان التدريب الميداني هذا الجسر الذي تشرف علـى تـصميمه، وتنفيـذه المعاهد والكليات التربوية.

فالتدريب الفعال يعتبر وسيلةً فذة يمكن اعتمادها في تنمية قـدرات الطالـب الجامعي لإكتساب مهارات جديدة تعدل اتجاهاته، وتوسع مفاهيمه، وترسـخ فيـه المقدرة على الابتكار والتجديد والإبداع وتخليصه مما اعتاد عليـه مـن أسـاليب، واتجاهات تعيقه من التلائم مع حجم وسرعة وسير التقدم في المعرفة، والطرق الفنية للحصول عليها، وبذات القدر من الأهمية، فإن التدريب وسيلة فعالة لتحقيق الـربط المحكم بين المعرفة المكتسبة نظريا والعمل المنتج ؛ أي تمكين الطالب الجامعي من المرور بالخبرات التربوية، والثقافية والاجتماعية المخططة والمبرمجة التي تعمـل على تنشئته على حب العمل النافع للمجتمع، وتقدير قيمة الارتباط به مثلما تمنحـه الفرصة للتعرف المباشر على ثقافات، وبيئات لم يتعرف عليها في ثنايـا صـفحات الكتب، وردهات قاعات الدرس وغرف المختبرات (شاهين، 2006).

1.1 مشكلة الدراسة:

إن التدريب الميداني كان وما يزال حجر الزاوية في عملية إعـداد المرشـد المتدرب وذلك لأنه يتيح للمرشد المتدرب فرصة ممارسة العملية الإرشـادية فـي المواقف الطبيعية وتحت إشراف متخصص. فالتدريب الميداني هو فترة من التدريب

الموجه التي يمر من خلالها المرشد المتدرب بخبرات تربوية عملية مخططة فـي مدرسة معينة تحددها المؤسسة التربوية، وتحت إشراف وتوجيه أعـضاء مـؤهلين سواء من هيئة التدريس أو من خارجها، فهي ليست مجرد تدريب على المهـارات والأساليب الإرشادية، وإنما هي في واقع الأمر نمط من الخبرة الواقعية التي يـتعلم بها ومن خلالها المرشد المتدرب، وهذه الخبرة إن كانت بناءة تؤدي إلـى تكـوين اتجاهات إيجابية نحو العمل الإرشادي، حيث تلعب الاتجاهات دوراً اساسياً ومهمـاً في نجاح العمل الإرشادي، و من المتوقع أن يكتسب الطالب المتدرب الاتجاهات في نهاية فترة التدريب إلى جانب مهاراته المعرفية والفنية. وايضاً ربما تـؤدي هـذه الخبرة إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو العمل الإرشادي، فكثير من الحـالات التـي نراها غير ناجحة في مزاولة العمل الإرشادي تحمل اتجاهات سلبية نحـو العمـل الإرشادي. ولهذا فإن تقييم تجربة التدريب الميداني، والتعرف علـى تأثيرهـا فـي اتجاهات الطلبة المتدربين في ميدان الإرشاد تصبح ضرورة هامة للتأكد من نجـاح التجربة، وتحقيق الأهداف المرسومة لها.

2.1 أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها من الدراسات الرائدة في هذا المجـال، والتي تهدف إلى التعرف على أثر برنامج التدريب الميداني لطلبة الإرشـاد علـى اتجاهاتهم نحو العمل الإرشادي. إذ تلعب الاتجاهات دوراً كبير في مظاهر حياتهم، وكذلك تؤثر في سلوكاتهم اليومية، إضافة إلى تأثيرها على النشاطات الإرشـادية التي يمارسونها وعلاقاتهم الاجتماعية مع المسترشدين، ومع الأفراد ذوي العلاقـة بالعملية الإرشادية. كذلك فإن مرحلة التدريب الميداني من أهـم مراحـل الإعـداد المهني للمرشد المتدرب، على إعتبار أنها تشكل إحدى المنعطفات الرئيسة في حياته المهنية، وهذه المرحلة هي فترة انتقالية بين مجال الدراسة والتحصيل ومجال العمل والإنتاج. حيث يتوقع من المرشد المتدرب أن يتكون لديه في نهاية مرحلة التـدريب اتجاهات إيجابية نحو العمل الإرشادي.

وتسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة الطلبة المتدربين على التحقق من صلاحية إعدادهم النظري والعملي في المواد التي أنهوها بنجاح. كما وتأتي أهمية الدراسة الحالية من كونها توفر معرفة ضرورية للمشرفين والمخططين التربويين في التحقق من مدى فاعلية برنامج التدريب الميداني لإكساب الطلبة اتجاهات إيجابية نحو العمل الإرشادي، وفي رسم السياسات المختلفة للإرتقاء في برنامج التدريب الميداني وخدماته التي يقدمها للطلبة، باعتباره من أهم مراحل الإعداد المهني للطلبة المتدربين. كما وتستمد أهميتها من ندرة الدراسات التي تناولت بشكل مباشر أثر التدريب الميداني لطلبة الإرشاد على اتجاهاتهم نحو العمل الإرشادي، وتعتبر هذه الدراسة الأولى لتقييم أثر التدريب الميداني للطلبة المرشدين في جامعة مؤتة على اتجاهاتهم نحو العمل الإرشادي. وذلك من خلال مقارنة اتجاهاتهم نحو العمل الإرشادي في بداية التدريب ونهايته.

3.1 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التدريب الميداني لطلبة الإرشاد في اتجاهاتهم نحو العمل الإرشادي، وذلك من خلال مقارنة اتجاهاتهم في بداية التدريب الميداني ونهايته. و تهدف كذلك الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلبة المتدربين باختلاف النوع الاجتماعي، والمعدل التراكمي والتفاعل بينهما.

وبالتحديد فإن الدراسة تحاول أن تجيب عن السؤالين التاليين:

1. هل هناك أثر ذو دلالة احصائية للتدريب الميداني عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل لإرشادي ؟
2. هل هناك اثر ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات الاتجاه المكتسبة (الفرق بين متوسطات الاداء القبلي ومتوسطات الاداء البعدي) تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي، والمعدل التراكمي والتفاعل بينهما ؟

4.1 متغيرات الدراسة:

1. متغيرات مستقلة وهي:

أ- التدريب الميداني.

ب- النوع الاجتماعي وينقسم الى قسمين:

1- الذكور.

2- الاناث.

ج- المعدل التراكمي وله مستويان:

1- جيد فأعلى 68 فأكثر

2- مقبول 67.99 فاقل

وقد تم تقسيم المعدل التراكمي الى مستويان فقط وذلك لعدم وجود أي طالب من الذكور اعلى من جيد، وهناك (4) طالبات فقط بمستوى اعلى من جيد.

2. المتغير التابع وهو الاتجاهات نحو العمل الإرشادي.

5.1 التعريفات المفاهمية الإجرائية:

وردت مصطلحات متعددة في هذه الدراسة وسيتم تعريفهاعلى النحو التالي:

التدريب الميداني:

هو التطبيق العملي الميداني للمعلومات، والمفاهيم والأساليب الإرشادية التي درسها الطالب في المواد الدراسية التي تضمنتها خطة بكالوريوس الإرشاد والصحة النفسية، ويتم هذا التطبيق العملي الميداني في آخر فصل دراسي.

طلبة الإرشاد:

هم الطلبة الذكور والإناث الذين سجلوا مساق التدريب الميداني في جامعة مؤتة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2006/ 2007م.

الاتجاه:

هو تلك الأفكار والمشاعر والمعتقدات المتعلقة بقضية معينة، أو موضوع محدد والتي تحدد وتوجه سلوك الفرد نحو تلك القضية، أو ذلك الموضوع (الشرعة وآخرون، 2003).

ويرى ماك نايت وساوث (McKnight & Sutton, 1995) إن الاتجاه هو" ما نحب وما لانحب " فالاتجاه حسب وجهة نظره هو تشابهنا ونفورنا مع العالم المحيط بنا، وله مكون مرجعي وتقويمي، فعندما نعبر عن رأينا فإننا نصدر حكماً (التقـويم) حول شخص ما أو شئ ما.

ويعرف إجرائيا لغايات هذه الدراسة، بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب المتدرب من خلال إجابته على فقرات مقياس الاتجاهات نحو الإرشاد المعـد لهـذه الدراسة بأبعاده الفرعية ودلالته الكلية.

المعدل التراكمي: هو معدل علامات المواد التي درسها الطالـب نجاحـاً و رسوباً حتى تاريخ حساب ذلك المعدل (دليل الطالب، 2005).

ولغايات هذه الدراسة سيتم التعامل معه حسب المستويات التالية:-

- جيد فأعلى 68 فأكثر.
- مقبول 67.99 فأقل.

1. 6 حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على الطلبة المتدربين في تخصص الإرشاد في الفـصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2006 / 2007 م في كلية العلوم التربوية / جامعـة مؤته.

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري:

مفهوم التدريب الميداني:

يقصد بالتدريب الميداني بأنه ذلك الجانب من برنامج إعداد المرشدين الذي يهتم بالجانب التطبيقي الميداني، ويتيح للطالب / المرشد الفرصة الحقيقية ليطبق دراسته في الجامعة من مفاهيم ومبادئ ونظريات في الإرشاد تطبيقاً أدائياً، وعلى نحو مسلكي (قسم الإرشاد والتربية الخاصة جامعة مؤتة، 2005). وبناء على ذلك واعتمادا على ما يتم تطبيقه على أرض الواقع بكليات العلوم التربوية، فإنه يمكننا القول: إن التدريب الميداني هو برنامج عملي ينفذه قسم الإرشاد والتربية الخاصة، حيث يقوم على أساس الخبرة العملية المباشرة من قبل الطلبة / المرشدين، وخلال فترة زمنية كافية في مدرسة متعاونة، وبإشراف هيئة من المشرفين يتدرب خلالها الطالب المرشد على المواقف الإرشادية الحقيقية المختلفة (التعامل مع الطلبة و الإدارة و المدرسين و أولياء الأمور)، والتي تتكامل وتتفاعل مع بقية المهام الإرشادية، التي تعمل على إكسابه الكفايات الإرشادية اللازمة في الجوانب المهارية، والوجدانية لإعداده مرشداً كفؤاً قادراً على أدائه لمهماته بكل يسر وفعالية.

فهو برنامج يعني بإعداد وتأهيل الطلبة للعملية الإرشادية، حيث يحقق نوعاً من الألفة بين الطلبة / المرشدين وبين العناصر البشرية للعملية الإرشادية ويقع تحت الأشراف العلمي والعملي لقسم الإرشاد والتربية الخاصة بكلية العلوم التربوية.

أهمية وأهداف التدريب الميداني:

تنبثق أهمية التدريب الميداني في الإرشاد من الفلسفة العامة للتدريب الميداني، والتربية العملية في جميع التخصصات (الخطايبة وبني حمد، 2002).ويمكن تلخيص أهمية التدريب الميداني في الإرشاد، والصحة النفسية على النحو التالي:

1. الإسهام والمساعدة في إعداد وتأهيل المرشدين إعداداً ذا كفاية وفاعلية عالية.
2. احتلال التدريب الميداني مركزاً محوريا في برامج إعداد المرشدين، حيـث ينظر له على أنه الطريقة العملية الصحيحة والسليمة التـي تعـزز قـدرة الطالب / المرشد على تطبيق المعارف والمفاهيم والمبادئ النظرية.
3. الربط بين الدراسة النظرية والواقع التطبيقي.
4. يشعر الطالب / المرشد بالأمن والثقة بالنفس في أثناء مواجهتـه للمواقـف المختلفة، لإنه يتعرض لهذه المواقف تدريجيا بالإضافة إلى وجود إشـراف مباشر عليه سواء أكان من المدرسة المتعاونة أم من الجامعة أم من كليهما.
5. يعمل برنامج التدريب الميداني على توفير الفرصة أمام الطالـب / المرشـد لمشاهدة نماذج مختلفة من المواقف الإرشادية التي يؤديها المرشد المتعاون، والاستفادة منها لتوظيفها في تكوينه الأسلوب الخاص به.

يشير بلكن (Belken,1975) إلى أن أهداف التدريب يمكن أن توضع في أربع فئات عامة وهي:

1. التمكن من المعلومات المعرفية المتصلة مباشرة مع عملية الإرشاد.
2. القدرة على إدارة البرامج والتواصل بفعالية مع الأعضاء الآخرين من فريق الإرشاد، ومع الأطراف الأخرى المهتمة، بالإضافة للمسترشد.
3. الوعي الذاتي والرغبة في التطور، والنمو والتغير عند الضرورة.
4. الإتقان الفني في البيئة الإرشادية، والشعور بالارتياح لدور المرشد.

إن أنواع الفهم والمهارات الضرورية للتمكن من هذه المجالات الأربعة تمثل مزيجاً من المعرفة النظرية والعملية. أما بالنسبة لأهداف التدريب الميـداني لطلبـة الإرشاد في جامعة مؤتة فقد انبثقت من الفلسفة العامة للجامعـة مدعمـة بفلـسفة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وذلك لإعداد الطالب إعدادا سـليما وصقل مهاراته ً ليكون منجزاً معطاء في البلد، وخلق المواطن الصالح الذي يتحمل مسؤولية ما يعمل بحق الله وحق الالتزام بالمهنة. ويمكن تلخيص أهداف التـدريب الميداني كما اشار اليها المشرفون على برنامج التدريب على النحو التالي:

1. تضيق الفجوة بين النظرية والتطبيق. حيث إن مساقات الإرشاد،هي مواد نظرية على الأغلب وأن كان هناك جانب تطبيقي محدود في بعض المواد، ولهذا جاء التدريب الميداني ليسترجع الطالب مبادئ و أسس هذه المواد ويقوم الطالب بتوظيفها عملياً: مثل الإرشاد الجمعي، المهارات الإرشادية، الإرشاد الفردي والإرشاد المهني و غيرها.
2. تزويد الطلبة بالمهارات الأساسية لممارسة العملية الإرشادية، وتوظيفها عملياً مثل مهارة التخطيط للعمل الإرشادي، وبناء العلاقة الإرشادية، والمقابلة الإرشادية، والأساليب الإرشادية، وتقييم العمل الإرشادي، والتوجيه المهني وغيرها من المهارات اللازمة للعمل الإرشادي.
3. أن يكون الطالب على علم ودراية بماهية الأساليب الإرشادية التي يمكن أن يستخدمها في الميدان، والتعامل بها في مواجهة الصعوبات المختلفة داخل المدرسة.
4. تحفيز الطلبة على المبادرة في طرح المساعدة، والبحث عن المشكلات وأوقات التدخل الإرشادي دون أن ينتظر حتى تأتي إليه.
5. مساعدة الطالب على تفسير النتائج المختلفة لبعض الاختبارات النفسية، وكيفية كتابة التقارير اللازمة عنها، وطريقة شرح الاختبار وتفسير النتائج للمسترشدين
6. الالتزام بأداء ما يتوجب عليه أداؤه، والابتعاد عن محظورات الإرشاد في المدرسة.
7. تغيير اتجاهات الطلبة والمعلمين والإدارة وأولياء الأمور حول دور المرشد ومهامه، و أهميته في المساعدة في حل المشكلات، والمساعدة في التوصل إلى حلول مشتركة مع الطرف الآخر.
8. أن يمتلك الطالب خصائص المرشد الشخصية، والنفسية والاجتماعية.
9. إحداث تغيرات إيجابية في شخصية الطالب / المرشد، ويتضمن ذلك تدريبه على اتزان الشخصية ودقة الملاحظة، والصبر والقدرة على تحمل المسؤولية.

10. اكتساب الطلاب / المرشدين اتجاهات إيجابية نحـو العمـل الإرشـادي، والتعرف إلى أخلاقيات العمل الإرشادي، وكذلك الصعوبات التي تواجـه المرشد في المدرسة والتعرف إلى واجباته.

مراحل التدريب الميداني:

إن إعداد المرشد المدرسي يعتمد على دوره ووظيفته، وبما أن الإرشاد هو الوظيفة الهامة للمرشد، فإن تعليمه يجب أن يعده بشكل ملائم لوظيفتـه، فالإرشـاد أساساً هو تطبيق العلوم الأساسية لعلم النفس، وبالتالي فإن الجزء الكبير من الإعداد يجب أن يكون نفسياً بطبيعته، فطبيعة إعداد المرشد المدرسي لاقت اهتماماً كبيـراً خلال العقود الماضية، حيث قُدمت مجموعة من التقـارير التـي اشـتملت علـى توصيات بتدريب المرشدين، وجميع هذه التقارير اتفقت على ما يخص طول فتـرة التدريب الميداني والمضمون العام لها، وكان من ضمن اقتراحاتها برنامج تدريبي يستغرق عامين ويركز على الموضوعات النفسية(Patterson,1967).

ويشير بلكن (Belken,1975) إلى أن برامج تدريب المرشدين تختلف فـي تركيزها وفي عمقها وفيما تحتاجه من الطلاب، فبعضها يهدف إلى تنمية الشخصية وإلى النمو العاطفي للفرد، والبعض الآخر يهدف إلى مساعدة المرشد المتدرب على تطوير مهارات البحث، وعلى التطور انفعالياً ومعرفيـاً أيـضاً. و يـتم تـدريب المرشدين في برامج التخرج من قبل طاقم مهني عالي التأهيل من قـسم الإرشـاد يشتمل على مرشدين ممارسين، وعلماء نفس إرشـاد، وعلمـاء نفـس إكلينيكيـين وعاملين اجتماعيين نفسانيين ومعالجين نفسيين، وباحثين وفلاسفة التربية ومـدراء وعلماء نفس المجتمع ومرشدين مهنيين، و يعتبر هذا جدير بالتصديق باعتبـار أن الإرشاد نظام متبادل في هدفه وجوهره، فكل فرع من فروع الإرشاد يجب أن يـتم تعليمه من قبل مختصين مؤهلين مدربين، وأن يكون لديهم توجهاً نحو عمل المرشد. هذا الوضع يعكس علاقة ما هو متوقع من المرشد أن يعرفه، وما يجب أن يـشتمل عليه تدريبه.

وبالتالي فإن مراحل التدريب الميداني لطلبة الإرشاد في جامعة مؤته كما اشار اليها القائمين على البرنامج هي:

1. **الإعداد:** ويكون بالخطوات التالية:

أ- الإعداد النظري وهو ما تم إعطاءه للطلبة من الناحية النظرية وتعريفه نظريا بماهية الإرشاد وإجراءاته.

ب- الإعداد الميداني البسيط في بعض المواد، وهو تكليف الطلبة ببعض الواجبات وأدائها ضمن المساق في الميدان، مثل الإكلينيكي، التوجيه المهني والتربوي، الإرشاد المدرسي.

ج- الإعداد الميداني الكامل، وهو ما يحمله الطالب مفاهيميا، واصطلاحيا من مواد الإرشاد النفسي ومدى تطبيقها في الميدان، ويكون الإعداد على النحو التالي:

1) التعرف على السجلات الإرشادية وكيفية التوثيق بها.

2) اجتماعات دورية قبل الميدان وإثناؤه للتعرف إلى الصعوبات التي تواجه الطلبة.

3) تطبيق ما تم الاتفاق عليه من خلال الواجبات.

2. **المشاهدة**: هنا يقوم الطالب / المرشد فقط بملاحظة المرشد المتعاون في المدرسة، وحضور حصص التوجيه الجمعي والمهني، وكيفية مقابلة الطلبة دون الخوض في أي موضوع خاص، وكذلك في كيفية التعامل مع المدرسين والإدارة والتوثيق في السجلات، حيث يكون دوره هنا أخذ الملاحظات والاستفادة منها.

3. المشاركة: وهنا يقوم الطالب / المرشد بممارسة كافة وسائل وأساليب الإرشاد النفسي والتربوي في المدرسة ويقوم بأداء كافة المهام الإرشادية الموكلة إليه من قبل المشرف والمرشد المتعاون، حيث يقوم بإعطاء الحصص و إجراء المقابلات الفردية مع المدرسين والطلبة و الادارة وإعداد دراسة حالة وبرنامج إرشادي، وإجراء بحث إجرائي حول مواضيع مختلفة (التكيف، التحصيل، التوجيه المهني) وفق الخطوات العلمية، وكذلك المشاركة في لجنة الإرشاد وخدمة البيئة في المدرسة والتخطيط لذلك.

4. **الممارسة**: وهو الأداء الكامل لفعاليات الإرشاد في المدرسة، مع عدم إهمـال الطالب لدور المرشد الرئيسي، وهنا يكون الطالب مرشداً يقوم بجميع أدوار المرشـد ويطبق المهارات والأساليب والإجراءات الإرشادية تطبيقاً كاملاً.

التدريب الميداني ومكانته في منهاج إعداد المرشدين:

هناك مجموعة من القضايا التي يتم التركيز عليها حالياً ومـن أبـرز هـذه القضايا:

1. طبيعة إعداد المرشد Nature Of The Counselors Preparation

يمكن تحديد نوع برامج الإعداد المطلوبة للمرشد من خلال تحديـد طبيعـة المهام التي سيقوم بها، فكلما وجد ارتباك وغموض حول دور ووظيفة المرشد أدى ذلك إلى ارتباك في نوعية الإعداد، ومع ذلك تم وضع مجموعة مـن الاقتراحـات والإرشادات من قبل المرشدين، والمجموعات المتخصصة لتأسيس بـرامج إعـداد المرشدين ومن هذه الاقتراحات:

أ- المواد التي سيتم إعطاؤها.

ب- الخبرات التي سيتم تحصيلها.

ج- مدة البرنامج التدريبي.

2. مجالات التركيز في برامج إعداد المرشدين:

1. علم النفس بما في ذلـك سـيكولوجية الطفـل وتطورهـا والشخـصية، وسيكولوجية المجموعات.
2. دراسة المجال الاجتماعية وتشمل علم الاجتماع، والاقتـصاد، و العلاقـات العالمية
3. تفهم الفلسفات التعليمية الأساسية والمنهاج المدرسي.
4. النظر إلى التقنيات الأساسية المطبقة في الإرشـاد والقيـاس والمعلومـات التعليمية على ألاّ يشكل ذلك أكثر من ربع البرنامج التدريبي.
5. الخبرة الإشرافية في الإرشاد والعمل مع المجموعات.
6. التعرف إلى طرق البحث والتقنيات الجديدة المحوسبة.
7. مقدمة حول مشاكل العلاقات العرقية والمسؤوليات القانونية.

وتقترح مثل هذه البرامج أهمية الدراسة التدريجية لمدة عامين والعمل المستمر في المراحل الأولية وتعد بتوفير الرؤيا والدروس التي ستشكل الخلفية الأساسية للعمل الجاد في المستويات النهائية (Downing, 1968).

ويشير بيرنارد و فولمير (Bernard & Fullmer, 1969) إلى أن عملية إعداد أي شخص تعتمد على طبيعة الوظيفة التي سيقوم بها إذ يتلقى المتدرب أولا تعليمات ونصائح وإرشادات قد تأخذ فترة طويلة إذا كانت الوظيفة صعبة ومن ثم يتوجه للتجربة وبدء العمل، ويعتبر إعداد المرشد واحد من الأعمال المهنية التي تحتاج إلى فترة طويلة من العمل والتدريب والتطبيق، لذلك يحتاج المرشد لمعرفة الثقافات والاختلافات بين الأفراد وتفهمها فالثقافة تلعب دورا أساسياً في تشكيل مفاهيم الأفراد وقيمهم، وعليه معرفة التعزيز وأساليبه ومعرفة المستوى الاجتماعي لأنه عنصر مهم من عناصر التعزيز وكذلك التطور التكنولوجي، وعليه معرفة حاجات التواصل وأساليبه والحواجز التي تمنع من ذلك التواصل وكذلك يحتاج لمعرفة كيف تتم عملية تقييم الطلبة ووسائلها وأساليبها ومعايرها المختلفة، والاطلاع على نظريات الإرشاد وإجراءاتها التي تساعد على العمل مع الطلاب، وعليه معرفة العديد من مجالات المعرفة المختلفة واكتساب المهارات المتعددة، ومن خلال ذلك سيتشكل لديه نظام عمل معين يتطلب:

1. إن يكون المرشد قد تلقى على الأقل سنة واحدة في التعليم (مرحلة الماجستير).
2. أن يكون قد حصل على أكثر من شهادة مهنية في الارشاد.
3. أن تكون الشهادة قانونية تتبع الأنظمة والقوانين.
4. أن يشتمل البرنامج التعليمي على ما يلي:
   أ. جوهر الدراسة المهنية.
   ب. خلفية عن العلوم الاجتماعية والسلوكية.
   ج. الخبرة الكافية في مجال الإرشاد.
   د. دراسة المناهج والجو التعليمي في المدارس.
5. استمرارية برامج تعليم المرشد واختيار المرشد الكفوء.
6. أن تكون برامج الإعداد نظامية تلبي احتياجات الأفراد.

7. أن يدرك المرشد أن تعليمه لا يتوقف عند حدود الشهادة ولكنه عملية مستمرة في الحياة.

كما ويشير ريشارد وباميلا (Richard &Pamela ,2002) إلى أن صياغة برامج إعداد المرشدين تتطلب اختيار القيم الأساسية، والأهداف المركزية لعمل المرشدين وإدراك الدور الذي يلعبه المرشد في المدارس باعتباره نظام اجتماعي، ومعرفة الكثير عن التعلم والتعليم. فعند التفكير بالطالب الجيد أو المرشد المثالي فإن أوصاف محددة تخطر بالبال، وهي أنه مرن و مقاوم للغموض و متفتح العقل و يدير نفسه و واثق منها ويبحث عن الأفضل دائما، قادراً على خلق التنوع، ويكون ناقدا مبدعا، ولإكساب مثل هذه الصفات كان لابد من تغير المنهاج ليصبح مواكبا لمتطلبات العصر قادر على خلق طالب بهذه الصفات. وقد كان هناك تحديا فيما يجب عمله مع الطلاب، وما هي النشاطات التي تجعل خبرتهم ذات معنى ؟ وما هي المهارات والمعارف اللازمة، والمواقف التي عليهم معرفتها وبناءها ؟ وما نوع المتعلمين من اجل إدراك رؤيا لتطويرهم وتطوير أنفسنا كمرشدين متمرسين.

وللإجابة عن كل هذه الأسئلة هناك خمس فرضيات وهي:

1. أشكال التطور الإنساني و هي شبكة العمل الأساسية لنظرية الإرشاد وممارسته، فقد كانت الجهود منصبة على استخدام ما نعرفه عن التطور الإنساني لبناء منهاج متطور.
2. الخبرة أو التجربة وهي لا تعني فقط المرشد الجيد بل هي المرشد الوحيد وذلك من خلال تنويع طرق التدريس لجعل الطلاب مشاركين في تعليمهم وإكسابهم الخبرة في مواجهة التحديات ومواكبة العصر.
3. العمل الجماعي يوفر حافزا جيدا لبناء المجتمعات وتشجيع التفاعل بين الطلاب.
4. المفاهيم السيكولوجية يمكن تعلمها كأهداف لتشجيع التطور الإنساني.
5. تعلم استخدام التكنولوجيا أصبح مهارة أساسية في الحياة لمواكبة مستجدات العصر ومتطلباته.

كيفية تنفيذ برنامج التدريب الميداني في جامعة مؤتة:

1) يسجل الطلبة مادة التدريب الميداني في الفصل الأخير من دراسته في الجامعة.

2) يتم توزيع الطلبة المتدربين على شعب التدريب الميداني ومن ثم يحدد لكل طالب المدرسة المتعاونة.

3) يقوم الطلبة المتدربون بالالتحاق بالمدرسة المتعاونة يومين في الأسبوع من الساعة الثامنة صباحاً ولغاية الواحدة ظهراً.

4) تشمل أطراف التدريب الميداني كل من (الطالب/ المرشد، المعرفة النظرية في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، مشرف تدريب ميداني، مرشد متعاون، مدير مدرسة، مدرسة للتدريب).

5) يقوم مشرف التدريب الميداني بإجراء ثلاثة زيارات لكل طالب وهي:

الزيارة الاولى (تفقدية او اشرافية) وتهدف إلى التعرف على وضع الطالب المتدرب في المدرسة، والصعوبات التي قد تواجهه في بداية الفصل، ومحاولة التغلب عليها، ويجب على مشرف التدريب الميداني الاطلاع على مجموعة من سجلات العمل الارشادي في الزيارة الاولى وهي:

أ- قائمة مسح الحاجات للطلبة.

ب- قائمة مسح الحاجات للمدرسة.

ج- الخطة الارشادية الفصلية.

د- دفتر اليومية.

ومن ثم يقوم المشرف بتقديم الملحوظات للطلبة المتدربين، وتعزيز الجوانب الايجابية ومحاولة التخلص من السلبيات من خلال إجراء التعديلات اللازمة.

الزيارة الثانية (متابعة) وتهدف الى متابعة الطلبة المتدربين في الميدان (المدرسة) وتوجيههم نحو ممارسة النشاطات، وتقديم الخدمات واستخدام المهارات الارشادية التي ستحقق أهداف التدريب الميداني، ومحاولة التغلب على المشكلات التي قد تعيق تدريبهم، ومتابعة تنفيذ الاقتراحات المقدمة للمتدربين في الزيارة الأولى. ويطلع المشرف على مجموعة من السجلات منها سجل المقابلات الفردية والجماعية وسجل

المحاضرات والندوات، و خطة تعديل السلوك ودراسة الحالة وسجل الاختبارات والمقايس ودفتر اليومية و سجل النشرات و سجل الزيارات المهنية وسجل التوجيه الجمعي، و سجل ابداعات المرشد وسجل مقابلات اولياء الامور، و سجل الزيارات المنزلية وسجل اجتماعات المعلمين.

الزيارة الثالثة (تقييمية) تهدف إلى تقييم الطالب ووضع العلامة التي يستحقها في نهاية الفصل، وتحدد علامة الطالب في مادة التدريب الميداني على النحو التالي:

1) تقرير تعده الجهة التي تدرب الطالب (المدرسة) وفق نموذج تقييم يعده البرنامج.
2) سجل العمل اليومي وملفات التدريب الميداني التي يعدها الطالب خلال فترة التدريب، ويبين فيها كيفية تطبيق بنود خطة التدريب بما فيها التحضير اليومي و أوراق العمل المناسبة وخطة تعديل السلوك.
3) ملحوظات المشرف الميداني من خلال الزيارات الميدانية واللقاءات التي تتم في الجامعة وفق نموذج خاص معد لهذا الغرض.

قواعد عامة في التدريب الميداني:

ويشير ستدر (Studer,2005) الى مجموعة من الخطوط العريضة لمؤسسة تدريب الأفراد على مهنة الارشاد المدرسي وهي:

1) يجب على المرشد المدرسي أن يكون واضحا خلال التدريب بحيث يتم إشراك المرشد المتدرب بنشاطات مدرسية متنوعة.
2) تتطلب البرامج من المرشد المتدرب التواصل مع المرشد المدرسي.
3) يجب ان يتضمن الحوار بين المرشد المتدرب والمرشد المدرسي على التوقعات المهمة، وكيف يمكن أن يؤدي المهام الموكلة له في برنامج الارشادي المدرسي.
4) يجب إدراج جميع هذه الامور في عقد مكتوب وموقع من جميع الاطراف، ويتضمن هذا العقد الاهداف، والنشاطات التي توصل لتلك الاهداف والاساليب التقيمية التي ترسم خارطة الطريق لتلك التوقعات.

5) تزويد الطلبة المتدربين الذين لايملكون الخبرة أو الخلفية التعليمية الكافية بتعليمات مكثفة حول البيئة المدرسية، والمسائل المتعلقة بالتربية الخاصة وكيفية التعامل مع الإدارة والمعلمين وكذلك إدارة الصفوف.

6) تزويد المرشد المتدرب بإستراتيجيات التدريب لأن ذلك يؤدي إلى خبرة تدرب إيجابية.

7) السماح للمتدرب بعكس معتقداته وفلسفته وفرضياته يساعده في معرفة قدراته المهنية.

وقد ذكر راشد (1996) القواعد الثلاثة التالية لنجاح برنامج التدريب الميداني وهي:

1. التعاون بين القائمين بالتخطيط والتنفيذ، والأشراف على التدريب الميداني.
2. التخطيط المسبق للتدريب الميداني.
3. شمولية برنامج التدريب الميداني لإعداد الطالب المتدرب بشكل متكامل.

الآثار المتوقعة للتدريب الميداني:

يعتبر التدريب الميداني في الإرشاد مرحلة تحضيرية حاسمة وهامة بالنسبة للطلبة المتدربين، ويتوقف تأثيرها على نوعية خبراتها، وعلاقات المشتركين فيها، ومدى انتماء الطلبة المتدربين لمهنهم وتلاميذهم وبلورة شخصياتهم. حيث من الممكن تخريج نوعين من الطلبة:-

1. إما أن يتمتعوا بكفاءات متدنية واتجاهات سلبية نحو العمل الإرشادي، والتي لها الأثر السلبي على الطلاب في المراحل المختلفة، ورغبات مشتتة تؤدي للتسرب من المهنة في أول فرصة تعطى لهم، أو الاستمرار في مزاولتها نتيجة ظروف ضاغطة، وعندها قد لا يكون إنجاز المهمات بالمستوى المطلوب الذي يحقق الأهداف، فربما لايرتقي به العمل ولايرتقي هو من خلاله.
2. أو يحملون اتجاهات إيجابية نحو العمل الإرشادي تتمثل في الرضا عن العمل وتدفعه للعطاء وبذل الجهد والإخلاص والانتماء للعمل.

فقد اشارت دراسة فرح والعامودي (1995) إلى ان المجالات التي ظهر فيها أكبر عدد من المشكلات هي مجال الاتجاهات التي يحملها المرشدون التربويـون نحو العملية الارشادية، فقد كانت هذه الاتجاهات سلبية في مجملهـا.أمـا دراسـة الزغاليل والشرعة (1998) فقد كشفت عن الدور الذي يقـوم بـه المرشـد فـي المدرسة الأردنية حيث يتمثل في المقابلات الفردية للطلبة و أولياء الامور، وإعداد النشرات الإرشادية وتقديم الخدمات الاستشارية للمعلمين، والاهتمـام بمـشكلات الطلبة وقضاياهم وهذه الأدوار والمسؤوليات ترتبط بالاتجاهات التي يحملها المرشد تجاه عمله.

كما واشارت دراسة سترونج (Strong ,1982) إلى أن فعالية المرشـدين، وتطورهم المهني يعتمد على المهارات، والإمكانيات من خلال التدريب المـستمرة والفعاليات المهنية المتطورة.

والجدير بالذكر أنه لا يمكن للطلبة تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمـل إلا من خلال برنامج تدريبي قادر على:

أولاً: ترجمة مفاهيم ومبادئ الإعداد النظري إلى مهارات تطبيقية.

ثانيا: الاستجابة العلمية المباشرة لحاجات المتدربين الفردية سواء الوظيفيـة أم الشخصية (نصر الله، 2001).

الاتجاهات:

تعتبر الاتجاهات من أكثر المواضيع بحثاً في علم الـنفس الاجتمـاعي، و أكثرها أهمية. وبالرجوع إلى تفسيرات الإغريق تقـسم الأبحـاث الاتجاهيـة إلـى دراسات تطورية، والتي تهتم بكيفية اكتساب الاتجاهات، ودراسات عملية والتي تهتم بطبيعة الاتجاهات، ودراسات المحتوى التي تختبر اتجاهات محددة، مثـل الغـرور وغيره (McKnight& Sutton ,1995).

ويعد الفيلسوف الإنجليزي هيربرت سبنسر (H. Spencer) أول من استخدم هذا المصطلح عام 1862م، حيث قال: إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مـسائل مثيرة لكثير من الجدل يعتمد إلى حد كبير على إتجاهنا الذهني، ونحن نصغي إلـى هذا الجدل ونشارك فيه (المعايطة،2000).

فكل فرد يصرف أموره اليومية متأثراً بإتجاهاته نحو الناس، ومدفوعاً بجعل اتجاهاتهم منه ودية و إيجابية، مؤكداً في مسلكه على ما يعزز هذه الاتجاهات نحوه، أو على الأقل يبعد شبح ما قد يجعل الآخرين يقفون منه موقفاً سلبياً، وقد أكد علماء النفس الأوائل على قيمة الاتجاهات، وأهميتها معتقدين بأن معرفة اتجاهـات الفـرد نحو قضايا معينة تيسر التنبؤ بسلوكه نحوها (الوقفي، 1984).

ومن أمثلة الموضوعات التي تكون أغلبنا اتجاهات نحوها موضوعات مثـل الدين والزواج المبكر والزواج من إمرأة عاملة و تنظيم النسل وتعليم الفتاة تعليمـاً عالياً ومهنة التدريس والأجانب والوحدة العربية. فالاتجاه يدفع صاحبه إلى العمـل بطريقة معينة في موقف معين، ولذلك تعتبر الاتجاهات من الدوافع المكتسبة. فعندما تسأل شخصاً عما يشعر به نحو وظيفته، وعما إذا كان يحبها أو يكرهها فإنك بذلك تسأله عن إتجاهه النفسي نحو عمله (الكندري، 1992).

مفهوم الاتجاه:

يعرف فشبن واجـزن المـشار الـيهم فـي مـاليم وبـرتش (Malim & Birch,1989) ان الاتجاه عبارة عن ميول متعلمة للإستجابة بطريقـة مرغوبـة أو غير مرغوبة نحو شيء معلوم أو شخص أو حدث.

كما ويعرف ميدنك المشار اليه في ديفـس وهـاوتن (Davies & Houghton, 1991) الاتجاه بأنه الميل أو الاستعداد للتصرف بطريقة معينة تجاه مظهر ما مـن بيئة الفرد، او ردود افعال معينة معرفية او عاطفية او سلوكية تجاه شيىء ما أو فرد أو مجموعة أو موقف أو سلوك.

ويرى بورقاتا وبورقاتا (Borgatta & Borgatta ,1992) ان الاتجاه مـتعلم ومكتسب، وذلك من خلال التعامل مع أفراد الأسرة وجماعات الرفاق وكذلك مـن المشاهدات الفردية..

كما ويعرف عبد الفتاح وعبد الحميد (2004) الاتجاه بأنه عبارة عن استجابة عامة عقلية ونفسية عند الفرد نحو مثيرات محددة مرتبطة بموضوع معين في البيئة التي يعيش فيها تنظمها، وتوجهها خبراته السابقة فيها بما يكفل تقويمها، وتعميمها على سلوكياته في المواقف والظروف المتشابهة المرتبطة بموضوع

الاتجاه مما يجعله يتصف بأنه اتجاه إيجابي واتجاه سلبي. وبتحليل هذا التعريف نجده يتضمن عدد من العناصر الأساسية هي:

1. التفكير المنطقي المرتبط بالعمليات العقلية عند الفرد.
2. المشاعر والأحاسيس التي ترتبط بحالته النفسية.
3. الخبرات السابقة التي ترتبط بإطاره المرجعي.
4. التقويم الذي يحدد نوعية الاستجابة فيما إذا كانت إيجابية أو سلبية.
5. سلوكيات الفرد النهائية في المواقف والظروف المتشابهة المرتبطة بموضوع الاتجاه.

ويرى ماليم وبرتش (Malim & Birch , 1989) إن الاتجاهات تظهـر مـن خلال ثلاثة أشكال للاستجابة نحو الموقف أو الشيء وهي:

1. الاستجابات المعرفية تكون على شكل ملحوظات عن شيء ما، أو تقارير عن المعتقدات.
2. الاستجابات الانفعالية، وهي المشاعر أو الدوافع التي يتم تحفيزها مـن قبـل شيء ما.
3. الاستجابات السلوكية أو المتعلقة بالرغبة وهي استجابات سلوكية تجاه الـشيء أو نوايا سلوكية أخرى.

ويذكر المعايطة (2000) خصائص متعددة للاتجاهات يمكن إجمالها بما يلي:

1. الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست وراثيـة، ولهـذا فهـي قابلـة للتعـديل والانطفاء.
2. ترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية.
3. لا تتكون في الفراغ ولكنها تتضمن دائماً علاقة بين فرد وموضـوع مـن موضوعات البيئة.
4. تتعدد وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها.
5. منها ما هو غامض ومنها ما هو واضح.
6. منها ما هو قوي يقاوم التعديل ومنها ما هو سهل التعديل.
7. يتأثر الاتجاه بخبرة الفرد ويؤثر فيها.

8. قابل للقياس والتقويم بأدوات وأساليب مختلفة.
9. الاتجاه يقع دائماً بين طرفين متقابلين إحداهما موجب والآخر سالب،أي من التأييد الكامل إلى المعارضة المطلقة.

تكوين الاتجاهات:

أشار درويش (1999) إلى أربع طرق أساسية يتم من خلالها اكتساب، أوتكوين الاتجاهات النفسية وهي:

1. إشباع الحاجات الأولية، فمثلا الطعام يشبع دافع الجوع لدى الطفل، وبالتالي فإنه يتعلم إتجاهاً نحو الطعام، وينتهي به الأمر إلى تقدير هذا الطعام.
2. التعرض للخبرات الانفعالية، فإذا كانت الخبرة الانفعالية الناتجة عن موقف معين خبرة سارة كان الاتجاه إتجاهاً إيجابياً، فالانتظام في الدراسة والوصول إلى مستوى معين من التحصيل تتبعه عادةً خبرات انفعالية سارة يمكن أن يكون مصدرها رضا الوالدين، وتقدير المعلمين، والإحساس بالرضا عن الذات، ومن ثم ينشأ اتجاه إيجابي قوي نحو الانتظام في الدراسة، أو الجد في التحصيل. أما إذا كانت الخبرة الناتجة غير سارة فان الاتجاه الناتج غالباً ما يكون اتجاهاً سلبياً.
3. ارتباط أمر ما بحب ورضا الآخرين المرغوب في حبهم ورضاهم. فتعلم الطالب لعبة كرة القدم، قد يجلب له رضى أقرانه ويزيد هذا الرضى إذا كان لعبه نظيفاً أي بعيداً عن الخشونة والعنف، ومن ثم يتكون اتجاه الإيجابي لدى الطالب نحو اللعب النظيف.
4. غرسها بواسطة سلطات أعلى مثل الراشدين والمدرسين والنماذج القدوة في البيئة المحيطة بالفرد، بمعنى إننا يمكن أن نتعلم بعض الاتجاهات عن طريق الخوف من عناصر السلطة هذه، أو عن طريق الاحترام الذي نكنه لها حتى في غياب الثواب والعقاب.

أهم النظريات التي تفسر كيفية تكوين الاتجاهات:

نظريات التعلم Learning Theory:

تقوم هذه النظرية على آراء وأفكار علماء الاتجاه السلوكي في التعلم ومن أشهرهم بافلوف وسكنر وثورندايك وواطسون وغيرهم. ويشير كل من مورجان و

كينغ وويس وشكوبلر (Morgan;King ;Weisz &Schopler ,1986) إلى ان دوب (Doob, 1947) هو من اوائل الباحثين في تكوين الاتجاهات حيـث اقتـرح بـأن مبادىء التعلم يمكن تطبيقها على الاتجاهات وان الاشراط الكلاسيكي يمكن استخدامه لتوضيح كيفية تكوين الاتجاهات وتغييرها بنفس الطريقة التي تـم تطبيقهـا علـى السلوك الظاهر، كما ويشير درويش (1999) إلى أن الإفتراض الأساسـي لهـذه النظرية هو أن الاتجاهات النفسية متعلمة بنفس الطريقة التي يتم بها تعلم العـادات وصور السلوك الأخرى، ومن ثم فإن المبادئ والقوانين التي تنطبق على تعلـم أي شيء، تحدد أيضا كيفية اكتساب وتكون الاتجاهات النفـسية. فـالفرد يـستطيع أن يكتسب المعلومات، والمشاعر بواسطة عمليات الترابط أو الاقتران بين موضوع ما، وبين الشحنة الوجدانية المصاحبة، فمثلاً عندما يسمع الأبناء من الوالدين والمدرس كلمة « متعصب » بنغمة غير محببة، فإنهم يربطون بين هذه الكلمة وبين المشاعر السلبية المصاحبة لها، والعكس عندما يسمعون أو يتعرضون لأشـياء إيجابيـة، أو محببة ومعنى هذا إن المحدد الرئيسي في تكون الاتجاهات هو تلك الترابطات التـي يعايشها الفرد موضوع الاتجاه، كذلك يمكن أن يحدث تعلم الاتجاهات عن طريـق التدعيم. فمثلاً إذا تلقى الفرد بعض الدروس في علم النفس مثلاً واستمتع بها، فـإن ذلك سوف يمثل تدعيماً له، وبالتالي يميل لأن يتلقى دروساً أخرى فيما بعد في هـذا العلم. كذلك فإن الاتجاهات النفسية يمكن تعلمها من خلال التقليد. فكل شخص يقلـد الآخرين خاصة إذا كانوا أقوياء، أو ذو أهمية بالنسبة لـه. وخلاصـة الحـديث إن نظريات التعلم تؤكد على إن الترابط، والتدعيم والتقليد، هي الآليـات أو المحـددات الرئيسية في اكتساب وتعلم الاتجاهات.

نظرية التنافر المعرفي Cognitive Dissonance Theory

قام ليون فستنجر (Leon Festinger, 1957) بوضع نظرية سميت بنظريـة التنافر المعرفي وهي تفترض بأنه يجب أن تكون معتقداتنا وسـلوكاتنا و اتجاهاتنـا مترابطة فعندما يكون هناك عدم انسجام بين الطريقة التي نتصرف فيها، واتجاهاتنا ومعتقداتنا عندها نكون غير مرتاحين ونكون مـدفوعين لتقليـل عـدم الانـسجام. باختصار فإن هذه النظرية تزعم بأنه حيثما يكون هناك الموقف الذي يـؤمن فيـه

الفرد بشيء واحد وعليه أن يعمل النقيض من ذلك المعتقد، فإنه يكـون فـي حالـة صراع وهذا يسمى تنافر وبالتالي فهو يكون مدفوع لتقليله أو لإزالة هـذا التنـافر (Malim & Birch , 1989).

نظرية التوازن المعرفي Cognitive Balance Theory

حسب نظرية فرتيز هيدر Fritz Heider هناك نوعان من العلاقات يكمنـان وراء الاتجاهات وهما:

1. علاقة حيادية العاطفة Unit Relationship
2. علاقة عاطفية Sentimental

وتنصب نظرية هيدر على العلاقة الثانية وهي العلاقة العاطفية. حيث تؤدي العلاقات المتوازنة في هذه النظرية دوراً مهماً في تكوين الاتجاهات. ويشرح هيدر ذلك بقوله: (أ) و (ب) شخصان يرتبطان معاً، ويرتبطان عاطفيـاً بـشخص أو شيء ثالث وليكن (س)، وإن اتجاهات (أ) و (ب) تتأثر بتوازن علاقتهمـا مـع (س) أو عدم توازنها. والناس يميلون إلى نمط معين من العلاقات المتوازنة، حيث تؤدي الأطراف المعنية دوراً مهماً في توازن العلاقات أو عدمه (ساري و حـسن، 1998).

نظرية التطابق المعرفي Cognitive Congruity Theory

قام كل من اسجود وتـانبيوم (Osgood& Tannenbaum, 1955) بوضـع نظرية سميت بنظرية التطابق المعرفي، وهي تعتبر بمثابة امتداد لنظرية التـوازن، ولكنها من حيث الأسلوب ترتبط بمدى تغيير الاتجاهات ومسارها. ويمكن تحديد هذه النظرية على شكل مفهومين رئيسيين هما:

1. المفهوم الترابطي والذي يتضمن عناصر الحب والتفضيل أو الموافقة.
2. المفهوم غيـر الترابطـي والـذي يتـضمن عناصـر النفـور والمعارضـة (الكندري، 1992).

نظرية إدراك الذات Perception–Self Theory

يهتم مفهوم الإدراك بتنظيم المدخلات الحسية في شكل وحدات معرفية ذات معنى محدد ولقد اقترح دار يل بيم Daryl Bem مفهوماً جديداً أطلق عليـه اسـم

منهج إدراك الذات في الجانب السلوكي. وتعتمد هذه النظرية على مبادئ التعزيـز الرئيسية والتي تم اشتقاقها من نظرية سكنر وخصوصاً فيما يتعلـق منهـا بـدور الملاحظة في تشكيل الاتجاهات، وقد قوبلت هذه النظرية بحمـاس، وذلـك نظـر لإعتماد الملاحظة فيها على العديد من الفروض او الاحكام المبدئية التي لـم يثبـت صدقها.

وحينما لا تتعارض كل من الاتجاهات والسلوك، فإنه لا يمكن توقع أي نمط من التوتر الانفعالي، أما في حالة حدوث تناقض بينهما فتظهر العديد من المشكلات السلوكية في المواقف المختلفة. ومن المفاهيم المتعلقة بهذه النظرية مفهوم التكامـل والتنسيق ولا سيما فيما يتعلق بارتفاع مستوى الأداء الذي يهدف إلى إحداث التغيير المنشود في الاتجاهات، ولكن على اساس مستوى تنبىء يعتمد علـى الملاحظـة، وبهذا يمكن تفسير الاتجاه عن طريق ادراك الذات بحيث إن الفرد يدرك الموضوع الذي يتصل بأهدافه من خلال فهمه عناصر البيئة، ومقوماتها لكـي يتكيـف معهـا بشكل صحيح، ويتفاعل معها بأسلوب سلوكي سوي وصـحيح، ومـن ثـم تتكـون الاتجاهات وتتطور متأثرة بإدراك الفرد للمواضيع والاحداث كعنصر من عناصـر البيئة (الكندري، 1992).

النظرية الوظيفية للإتجاهات Functional Theory Of Ahitudes

تقوم هذه النظرية على تعديل المكونات الأربعة للإتجـاه النفـسي بطريقـة متوازنة، بحيث تبدأ بتعديل المجال الإدراكي الذي يقع فيه موضوع الاتجاه ومن ثم تتعدل مدركات الفرد و إدراكاته نحو هذا الموضوع ويحدث ذلك بناء على مبـدأين هما:

1. انتظام مجال الإدراك بمعنى الوجود المتوازن لعناصر المجال.
2. تكامل المجال بمعنى تناسق الأوضاع بالنسبة لهذه العناصر

وفي ضوء ذلك يتم عرض موضوع الاتجاه بصورته الإدراكيـة المعدلـة علـى الفرد، وبالتالي فإن المحور الأساسي لهذه النظرية هو المكون الإدراكـي للاتجـاه النفسي، أو بمعنى آخر المجال الذي يقع فيه موضوع الاتجاه. كما يلاحـظ أيـضا إحداث درجة متناسبة من الانفعال تصاحب مجموعـة المعلومـات، أو المعـارف

المقدمة، وعليه فإننا نتوقع تعديل سلوك الفرد نتيجة لما سبق (السيد و عبد الرحمن، 1999).

من ابرز العلماء الذين قاموا بإجراء دراسات في مجالات هذه النظرية كيسلر Kiesler، ميلر Miller، كاتز Katz، سـميث Smith، برونـرBruner (الكنـدري، 1992).

المظاهر الوظيفية للاتجاهات (وظائف الاتجاهات):

ويرى المعايطة(2000) إن للاتجاهات وظائف متعددة، وقد تنفـرد وظيفـة معينة في الاتجاه أو تجتمع عدة وظائف للاتجاه ومن هذه الوظائف:

1. الوظيفة الوسيلية التلاؤمية النفعية (المنفعية التكيفيـة): تحقـق الاتجاهـات الكثير من أهداف الفرد، وتزوده بالقدرة على التكيف مع المواقف المتعددة التي يواجهها، كما تمكنه من إنشاء علاقات تكيفية سوية مع المجتمع.
2. وظيفة الدفاع عن الأنا (الوظيفة الدفاعية): وفيها يحمي الفرد نفـسه مـن الاعتراف بأشياء حقيقية عن نفسه، أو عن الوقائع المرة في عالمه الخـارجي، ويقوم الفرد بتكوين اتجاهات لتبرير فشله، أو عدم قدرته على تحقيق أهدافـه للاحتفاظ بكرامته، و الاعتزاز بنفسه مثلاً عندما يكّون مثلاً اتجاهاً سلبياً نحـو المنهاج أو المعلم لتبرير فشله.
3. وظيفة التعبير عن القيم (وظيفة تحقيق الذات): يتبنى الفرد اتجاهات تحـدد سلوكه، وهويته ومكانته في المجتمع، وفيها يجد إشباعاً بالتعبير عن اتجاهاتـه التي تتناسب، والقيم التي يتمسك بها، و فكرته عن نفـسه ويـسعى صـراحة للتعبير عن التزاماته والاعتراف بها.
4. الوظيفة المعرفية (الوظيفة التنظيمية): أي اتساق السلوك في المواقف المختلفة بحيث يسلك تجاهها على نحو ثابت، وتقوم على حاجة الفرد إلى رؤية دنياه في شكل بنيان منتظم.

2.2 الدراسات السابقة:

في ضوء ما قامت به الباحثة من حصر لما تم من دراسـات سـابقة حـول موضوع البحث لم تجد دراسة تناولت الموضوع بشكل مباشر غير أن هناك دراسات وبحوث تعرضت لجانب أوأخر من موضوع البحث وهـي دراسـات لهـا اهميتهـا وقيمتها، وقد تم تقسيمها إلى مجموعتين:

1.2.2 المجموعة الأولى: الاتجاهات نحو الارشاد:

قام ياسين (1987) بدراسة هدفت إلـى معرفـة الاتجاهـات النفـسية للأخصائي النفسي نحو عمله، تكونت عينة الدراسة مـن مجمـوعتين أساسـيتين، الأولى تكونت من (60) أخصائياً نفسياً تحت الأعداد، والثانية من (50) أخصائياً نفسياً ممارساً من الجنسين، وقد أظهرت النتائج أن الاتجاهات النفـسية للأخـصائي النفسي تحت الإعداد تختلف بإختلاف الجنس وذلك لصالح الإناث. وكذلك تختلـف الاتجاهات النفسية للأخصائي النفسي بإختلاف الجنس وذلك لصالح الإناث أيـضا. وأظهرت نتائج الدراسة أيضا إن الاتجاهات النفسية للأخصائي تختلـف بـإختلاف الخبرة، فالأخصائي النفسي ذو الخبرة العالية يتمتع بالرضا عن العمل أكثـر مـن الأخصائي النفسي ذوي الخبرة القصيرة، وتختلف أيضا بإختلاف طبيعة العمل، كما أثبتت النتائج أن الاتجاهات النفسية للأخصائي النفسي تتأثر بعدة عوامل نحو مهنته مثل عامل حب المهنة، والأعداد لها، وعامل العلاقات الإنسانية، أو عامـل أهميـة المهنة في المجتمع وتقبله لها.

وقام كيفليجان (Kivlighan,1989) بدراسة هدفت إلى التعرف على التغيـر في المهارات الإرشادية من خلال مقارنة اللقاءات الإرشادية قبل وبعـد التـدريب. تكونت عينة الدراسة من (26) طالباً من قسم الإرشاد في درجـة الماجـستير، (13) منهم شاركوا في برنامج تطبيق اساليب الارشاد الصفي منهم (7)إناث و(6) ذكور، و(13) لم يشاركوا في هذا البرنامج منهم (9) إناث و (4) ذكور، وقد أجريت هذه الدراسة في جامعة ميسوري/ كولومبيا، ومـن أبـرز النتـائج التـي توصلت إليها الدراسة:

1. إن الطلاب الذين تلقوا الدورة التدريبية أبدوا تغيراً في اهتمامهم فـي البحـث والاستكشاف وإعادة البناء.
2. إن ردود فعل المسترشدين الذين قابلوا الطلاب المتدربين كانت منخفضة، ولم يظهروا الكثير من ردود الفعل السلبية.
3. زادت قدرة الطلاب المتدربين على استخدام الأسئلة المباشرة، واتجهوا نحـو الاستكشاف ودراسة ردود الفعل وزادت قدرتهم على التقييم الدقيق والعميق.

كمـا وأجـرى كـل مـن بولـوا وبـاس واكريمـان (Buelow; Bass& Ackerman,1994) دراسة هدفت إلى معرفة فيما إذا كانت المشاكل العائلية تـؤثر على طلاب الإرشاد كما تؤثر على طلاب الفروع الأخرى. تكونت عينة الدراسـة من (139) طالباً متطوعاً في أمريكا، منهم (73) طالباً مسجلين على درجـة الماجستير في برنامج الإرشاد، و(66) مسجلين على درجة الماجستير في الإقتصاد والعلوم الأخرى، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة إن طلاب الإرشـاد حصلوا على نتائج عالية في المعاناة من المشاكل العائلية مثـل الطـلاق وجمـود العواطف وشرب الكحول وغيرها مقارنة مع بقية الطـلاب، و إن علـى طـلاب الإرشاد استكشاف مختلف المجالات العائلية ومشاكلها وتحليل الدور الـذي تلعبـه العائلة ودورهم أيضا، وعليهم تفهم تأثير تلك الأدوار على المسترشد، ومدى فاعلية العملية الإرشادية في حل مثل هذه المشاكل، وكيف تؤثر المشاكل العائليـة علـى إعاقة عملية الإرشاد.

أجرى الشيخ طالب (1994) دراسةهدفت إلـى تقـدير الأداء الإرشـادي للمرشدين التربويين من وجهة نظر المشرفين عليهم والمسترشدين. تألفـت عينـة الدراسة من (63) مرشداً ومرشدة، و تم تقدير أداء المرشدين في هذه المـدارس من قبل خمسة مشرفين. وتألفت عينة المسترشدين مـن(756) طالبـا وطالبـة. وأشارت النتائج إلى أن هناك تبايناً في تقديرات المرشدين التربـويين، فقـد قـدر المشرفون (38) فقرة بأن أداء المرشدين كان عاليا فيها، كما أظهرت النتـائج وجود تباين في تقديرات المسترشدين لأداء المرشدين وفقاً لفقرات أداة الدراسـة إذ كانت (34) فقرة منها تمثل أداء المرشدين بمستوى عال أي بنسبة 56.6٪ من

مجموع الفقرات. و توصلت الدراسة إلى أن المشرفين والمسترشدين اتفقـوا فـي تقديراتهم لأداء المرشدين في مجالين فقـط همـا (التوجيـه والإرشـاد المهنـي) و(تخطيط برنامج التوجيه والإرشاد في المدرسة). وظهر أن أداء المرشدين الذكور أفضل من أداء المرشدات من وجهة نظر المشرفين علـيهم فـي مجـالين همـا: (تخطيط برنامج التوجيه والإرشاد في المدرسة، التوجيه والإرشاد المهنـي)، فـي حين جاءت تقديرات المشرفين لأداء المرشدات افضل من المرشدين علـى مجـال الاتصال بأولياء أمور الطلبة. وتأثرت تقديرات المشرفين لأداء المرشدين بمتغيـر التخصص في أربعة مجالات (الاتصال بأولياء أمور الطلبة، التوجيه والإرشـاد التربوي، تخطيط برنامج التوجيه والإرشاد في المدرسة، والخـصائص الشخـصية والمهنية للمرشد). وتأثرت تقديرات المشرفين لأداء المرشـدين بمتغيـر خبـرة المرشد في أربعة مجالات (تخطيط برنامج التوجيه والإرشاد في المدرسة، تنميـة العلاقات الإنسانية في المدرسة والمجتمع المحلي، والتوجيه والإرشـاد النفـسي، الاتصال بأولياء أمور الطلبة)، في حين وجد المشرفون بأن لا تأثير لمتغير خبـرة المرشد في مجالات (التوجيه والإرشاد التربـوي، التوجيـه والإرشـاد المهنـي و الخصائص الشخصية والمهنية للمرشد).ولم تتـأثر تقـديرات المـسترشدين لأداء المرشدين بمتغير جنس المرشد وعمره لجميـع مجـالات الدراسـة، وإن تقـدير المسترشدين لأداء المرشدين تأثر بمتغير صف المسترشد في مجال واحد فقط وهو الخصائص الشخصية و المهنية للمرشد، وبمتغير صنف المسترشد أو صـفة فـي ثلاثة مجالات هي (التوجيه والإرشاد المهني و تنمية العلاقـات الإنـسانية فـي المدرسة والمجتمع المحلي والتوجيه والإرشاد التربوي).

وقام كل من هيبنر و أوبراين (Heppner & O'Brien ,1994) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهمية النشاطات التجريبية، والاختلاف العرقي في تطور المعرفة عبر ثقافية ووجهات نضر المتدربين خلال الدورات الإرشادية متعـددة الثقافـات. تكونت عينة الدراسة من (20) طالباً من حملة درجة الدكتوراه والماجـستير مـنهم (9) طلاب دكتوراه في علم النفس العيادي و(6) طلاب ماجـستير فـي الإرشـاد

النفسي، و(5) طلاب دكتوراه في الإرشاد النفسي.ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

1. إن النشاطات التجريبية ساعدت الطلاب في تحديد المشاكل والابتعاد عن التمييز العنصري.
2. ضرورة تلقي التدريب حول مختلف الثقافات والتنوع السكاني.
3. تغير مفهوم الطلاب حول العديد من القضايا العرقية وزاد اهتمامهم في ضرورة تكامل هذه التغيرات مع سلوكياتهم الإرشادية وتطوير المهارات الإرشادية لديهم والعمل على اكتساب المعرفة في هذا المجال وتطبيقها في عملهم كمرشدين.
4. إنه إذا تلقى الطلاب تدريبا مبكرا فإنهم سيكونون أقدر على تطبيق ذلك مستقبلا بكل مهنية وحرفية عالية.

وقام الصمادي (1995) بدراسة هدفت إلى بناء مقياس الاتجاهات نحو الإرشاد و تحديد العناصر الرئيسة لإتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو الإرشاد. تكونت عينة الدراسة من (685) طالباً وطالبة في جامعة اليرموك. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. إن عناصر الاتجاه هي الاتجاه نحو المرشد التربوي بمهاراته وأساليبه، والاتجاه نحو المسترشد ومشكلاته النفسية، والتربوية والمهنية والاجتماعية، والاتجاه نحو العملية الإرشادية وخدماتها.
2. كانت الاتجاهات نحو العملية الإرشادية موجبة،وكذلك نحو المرشد والمسترشد ولم تختلف النتائج بإختلاف الجنس.

وقام كل من فرح والعامودي (1995) بدراسة هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه المرشد التربوي في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم. تكونت عينة الدراسة من (200) مرشداً منهم (66) ذكور و (134) إناث. وقد شملت هذه العينة جميع مديريات التربية والتعليم في الأردن. وأشارت النتائج إلى أن المجالات التي ظهر فيها أكبر عدد من المشكلات هي مجال المشكلات الفنية، ومجال الاتجاهات التي يحملها المرشدون التربويون نحو العملية

الإرشادية، فقد كانت هذه الاتجاهات سلبية في مجملها، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً تعزى إلى كل من جنس المرشد وخبرته ولم تختلف الاتجاهات باختلاف المؤهل الذي يحمله المرشد.

وقام كل من مالتون و وكيفليجان وجولد (Multon; Kivighan & Gold, 1996) بدراسة هدفت إلى بيان مدى التزام المرشد بمواد التدريب والوقت المحدد في العيادة الإرشادية. تكونت عينة الدراسة من (36) مرشداً ومرشدة من خريجي قسم الإرشاد النفسي منهم (22) إناثاً و (14) ذكوراً، كل واحد منهم التقى بمسترشد واحد فقط. أما المسترشدون فكانوا (30) من الإناث و (6) من الذكور، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

1) إن المرشدين المتدربين، قد زادوا من التزامهم في الاسلوب الديناميننفسي الذي له علاقة بالجوانب العقلية أو العاطفية لنموذج العلاج النفسي المحدد زمنيا خلال جلسات التدريب، وزادوا أيضا من مظهر الاستراتيجيات العلاجية المحددة، وكذلك من تقديراتهم لإستبيان معايير اتحاد العاملين للمرشدين المتدربين خلال جلسات التدريب أي أن هناك متغيرات اخرى غير مقدار التدريب الذي تلقاه المرشد المتدرب الذي أثر على معايير اتحاد العاملين المقدرة من قبل المسترشد.
2) وكذلك إذا زاد المرشد المتدرب من مستوى التزامه في الاسلوب الدينامينفسي المتعلق بالقوى العقلية والعاطفية يكون المسترشد أكثر ميلا لتقييم معايير اتحاد العاملين.
3) هناك ارتباط ايجابي هام بين مستوى التزام المرشد في الاسلوب الدينامينفسي المتعلق بالقوى العقلية والعاطفية وإدراك المسترشد لمعاييرإتحاد العاملين.
4) إن استخدام المرشد للاستراتيجيات العلاجية المحددة ليس له أثر على إدراك المسترشد لمعاييرإتحاد العاملين.
5) هناك علاقة ايجابية هامة تدل على أن التزام المرشد في الاسلوب الدينامينفسي يقود المرشد إلى استخدام الاستراتيجيات العلاجية المحددة، أي أنه إذا زاد

المرشد من مستوى التزامه في الاسلوب الديناميفنسي فإنه من المحتمل أن يزيد من استخدامه للاستراتيجيات العلاجية المحددة.

6) هناك ارتباط ايجابي هام بين مستوى التزام المرشد في الاسلوب الديناميفنسي المتعلق بالقوى العقلية والعاطفية، و استخدام الاستراتيجيات العلاجية المحددة.

و أجرى الموسوي (1998) دراسة هدفت إلى التعرف على الضغوط النفسية لدى العاملين في مجال الخدمة النفسية وابرز العوامل الديموجرافية والدينامية المرتبطة بهذه الضغوط.تكونت عينة الدراسة من (46) مرشداً نفسياً و (78) أخصائياً نفسياً ممن يعملون في المدارس الثانوية في دولة الكويت، وقد روعي أن تتباين العينة في المتغيرات التالية: (الجنس، العمر، المسمى الوظيفي، الخبرة)، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

1. لا توجد فروق جوهرية بين استجابات الأخصائيين النفسيين والمرشدين النفسيين على إستبانة الضغوط النفسية.
2. إن الأخصائيين النفسيين ذوي الخبرة الأعلى أقل إحساساً بالضغوط من أقرانهم ذوي الخبرة الأقل.
3. اظهر التحليل العاملي إن الضغوط النفسية لدى العاملين في الحقل النفسي تعزى لثلاثة عوامل هي:(حب المهنة و إشباع الحاجات والمتغيرات الديموجرافية).
4. أكدت نتائج تحليل المضمون لاستجابات عينة الأخصائيين النفسيين إن الضغوط الشائعة لدى هذه الفئة تتمثل في: (عدم وجود مكان ثابت للعمل وعدم تفهم الأقسام العلمية لطبيعة العمل و قلة الحوافز والترقيات و ثقل الأعباء المهنية وعدم تعاون الأسرة)، أما الضغوط الشائعة لدى المرشدين النفسيين فهي تتمثل في (تدني نظرة المجتمع و عدم تفهم أولياء الأمور وضعف العلاوات والرواتب و قلة فرص الترقية).

أجرى شيرل و جين (Cheryl & Jane ,1999) دراسة هدفت إلى معرفة الكفاءة عبر الثقافية بناء على الخبرات التدريبية التي تلقاها في الإرشاد متعدد الثقافات، تألفت عينة الدراسة من (500) مرشد تم اختيارهم من جمعية الإرشاد

الأمريكي، وقد تم التركيز على التنوع الثقافي، والعرقي في هذه العينه وكانوا مـن حملة الماجستير والدكتوراه، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسـة أنـه لا يوجد اختلاف كبير في المنظور الذاتي للكفاءة الثقافية بين برامج التعلـيم الثقافيـة وبرامج التدريب الإرشادي، و أظهرت أيضا تدني مستوى العنصرية لديهم، وكلمـا زاد التدريب زادت الكفاءة الثقافية لدى المتدربين.

كما قام وات و روبنسون ولابتون سـميث (watt ; Robinson & Lupton-smith, 2002) بدراسة هدفت إلى دراسة أثر التدريب على تطور الذات و الهويـة العرقية لدى المرشدين المتدربين و موقف كل من البيض و السود تجـاه ذلـك. وتكونت عينة الدراسة من(38) طالباً متدرباً من قسم الإرشاد التربوي في جامعـة ساوث ايسترن، الغالبية كانت من الاناث وستة فقط كانوا من الاميركان من اصـل افريقي. و من أبرز النتائج التي تم التوصل إليها:

1. طلبة التدريب القبلي حصلوا على درجات اعلى على تطور الذات من الطلبة المشاركين في مساق النظريات، حيث تؤخذ عادةً النظريات والتدريب القبلي خلال سنة واحدة لإن النظريات تعتبر متطلب سابق للتدريب القبلي.
2. طلبة التدريب القبلي لم يحققوا مستوى أعلى من تطور الذات مقارنـة مـع الطلبة المشاركين في الارشاد عبر ثقافي.
3. طلبة الارشاد العبر ثقافي حققوا تطور ذات اعلى من الطلبة المشاركين في مساق النظريات.
4. حصل طلاب التدريب القبلي على مستوى اعلى في تطور الهوية العرقيـة من الطلبة المشاركين في كلا من مساق النظريات والارشاد عبر الثقافي.
5. هناك علاقة ايجابية بين المراحل العليا من الهوية العرقية وتطور الذات.
6. هناك علاقة عكسية بين المراحل الدنيا والمراحل العليا لتطور الذات.

وقام السفاسفة (2003) بدراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المرشدين التربويين نحو عملهم الإرشادي في المدرسة، وهل تختلف الاتجاهـات بـاختلاف متغيرات الجنس، والتخصص والخبرة والتفاعل بينهما؟ تكونت عينة الدراسة مـن

(128) مرشداً و مرشدة من مدارس جنوب المملكة الأردنية الهاشمية.ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة:

1. أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في اتجاهات المرشدين التربويين تعـزى لمتغيـر التخصص، ولصالح تخصص الإرشاد والصحة النفسية.
2. لم يكن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة والتفاعل بينهما إلا في بعد العلاقات الاجتماعية.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المرشدين الذكور من تخصص الإرشاد والصحة النفسية.

وأجرى كل من دينين و أليس(Dennine& Ellis, 2003) دراسة هدفت إلـى التعرف على آثار الأشراف الذاتي على استخدام المرشدات المتدربات للـتقمص العاطفي والاستعارة خلال جلسات الإرشاد. تألفت عينة الدراسة من أربـع مـن المرشدات المتدربات المبتدئات، وهن طالبات دكتوراة في الإرشاد النفسي يعملـن كمتطوعات تتراوح أعمارهن ما بـين (23-34) سـنة.ولـديهن خبـرة مـن (7-24) شهراً. وثلاث من المتدربات في مرحلة التدريب الأولى وتلقين تدريب على مهارة الإرشاد الفردي والجماعي، بينما المتدربة الرابعة كانت في خبرتهـا التطبيقية الثانية أي في المرحلة الثانية من التدريب، وتلقت تدريب على الإرشاد الفردي فقط وبقيت مع نفس المشرف. أما المشرفان فكانتا اثنتـان مـن الإنـاث واثنان من الذكور القوقازيين وهما من حملة الدكتورة في علم الـنفس العلاجـي، وهما أيضا متطوعان تتراوح أعمارهم من(46- 50) سنة، ولـديهم خبـرة مـن (10 – 25) سنة بعد التخرج. أما المـسترشدون فقـد كـانوا أربعـة مـن القوقازيون البالغين (2 رجال و2 نساء) تتراوح أعمارهم من (19- 48) سنة، وكان من أبرز النتائج التي تم التوصل إليها أنه لا توجد تغيرات ملحوظـة فـي استخدام التقمص العاطفي أو الاستعارة. و أنه لا يوجد تـأثير فعلـي لإسـلوب الأشراف الذاتي على استخدام المتدربات للتقمص العاطفي أو الاستعارة.

كما و أجرى كل من كينت و مادونا (Kent & Madonna, 2006) دراسة هدفت إلى معرفة مدى كفاءة (12) أسبوعاً من العمل الإشرافي الهادف في زيادة

احترام الذات لدى متدربي الإرشاد المدرسي الناجح ومدى قدرتهم على فهم الحالات واستيعابها، وتألفت العينة من (48) متدرب إرشاد مدرسي، من طلبة الماجستير في المنطقة الشرقية للولايات المتحدة موزعين على مجموعتين مجموعة الإشراف الهادف عبر الانترنت، ومجموعة مقارنة لم تتلقى ذلك التدريب، ومن أبرز النتائج التي توصلت اليها الدراسة ما يلي:

1. أن لدى مرشدي المدارس المتدربين في مجموعة الإشراف الهادف عبرالانترنت احترام ذات جماعي أعلى من المتدربين في مجموعة المقارنة.
2. أن مرشدي المدارس المتدربين لمجموعة الإشراف الهادف عبر الانترنت حصلوا على درجات أعلى من نظرائهم في مجموعة المقارنة فيما يخص الكفاءة العلاجية.

وقام كل من جينفر و ديبرا (Jennifer& Debra , 2006) بدراسة هدفت إلى معرفة مؤشرات مدى الرضا الوظيفي لدى مرشدي المدارس، وتكونت عينة الدراسة من (280) مرشداً ومرشدة من ولاية فلوريدا، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

1) اظهر ما نسبته (44,7 %) من المرشدين في كل المستويات التعليمية وكل المدارس الأساسية والمتوسطة والثانوية بعض الرضا الوظيفي.
2) لم يكن هناك اختلاف كبير بين المرشدين في المدارس الأساسية والمتوسطة والثانوية حول الرضا الوظيفي.
3) أظهرت النتائج أنه كلما كانت الوظائف التي يقوم بها المرشد مناسبة (وظائف إرشادية) كان إنجازه اكبر ورضاه افضل، وكلما كانت الوظائف غير مناسبة مثل الوظائف الإدارية والتعليمية (غير إرشادية) كان الرضا أقل.
4) الكفاءة في الوظائف الإرشادية المناسبة أكبر من الكفاءة في الوظائف الأخرى.
5) الجهد المبذول في الوظائف الإرشادية أقل منه في الوظائف غير الإرشادية.
6) اشار (964) مشارك أنهم يخططون للبقاء في عملهم كمرشدين و (164) لم يقرروا بعد و (134) يخططون لترك العمل كمرشدين.

وأجرى كل من جو وبروم و سيمبسون و روانسال (Joe; Broom;Simpson &Rowan- Szal, 2007) دراسة هدفت إلى اختبار مدى إدراك المرشدين للبرامج

التدريبية ومهاراتهم وعلاقة كل ذلك بموقفهم تجاه تعزيز التدريب واستخدامه، وتضمنت عينة الدراسة (1047) مشترك من برنامج تدريبي من أكثر من (10) ولايات وقد أجريت الدراسة في جامعة تكساس. أظهرت النتائج إن البيئة المحيطة بالعمل تلعب دورا أساسيا في الأداء إذ يعمل الإجهاد، وعدم مناسبة البيئة على التقليل من كفاءة المرشد، وأن المرشد المنعزل عن البيئة المحيطة أقل كفاءة من أولئك الذين يتفاعلون مع ما يحيط بهم.وأظهر 57% من المشاركين ردود فعل إيجابية تجاه بيئة العمل المحيطة، وهذا يدل على مدى التواصل مع المجتمع ومدى الرضى الوظيفي لديهم.

أجرى بارثولوميووجوورروانسال و سيمبسون -Bartholomew, joe, Rowan (Szal & Simpson, 2007) دراسة هدفت إلى تقييم التدريب الذي يتلقاه المرشد، وكذلك معرفة الحواجز التي تمنع من تطبيق سياسات التدريب. وتألفت عينة الدراسة من (300) مرشد و أداري شاركوا في ورش عمل عقدت لمدة (3) أيام لتلبي حاجات هذه الدراسة حيث تلقوا تدريباً لمدة (7) ساعات للعمل مع المسترشدين الذين لديهم تشخيص مزدوج وتطوير المهارات الارشادية والعمل مع المراهقين، أو مع عائلاتهم، وكان من أبرز النتائج ما يلي:

1. إن المرشدين كانوا مرتاحين بإستخدام ما تم تعلمه في ورشة العمل، والاهتمام في الحصول على تدريب أكثر، وايمانهم بأن برنامج المعالجة الخاص بهم يمتلك المصادر المتوفرة الضرورية لدعم ما تم تعلمه فيما يخص التشخيص المزدوج
2. إن راحة المرشد ورغبته في الحصول على تدريب أكثر وأفضل تكون في توفر مصادر للتدريب و كذلك توفر المواد اللازمة للمرشد تدعمه وتعينه على تطبيق ما تلقاه في التدريب
3. اذا كانت لدى المرشدين اتجاهات مرغوبة نحو التدريب وجودته فإنهم يكونون أكثر ميلا لإستخدامه بعد ورشة العمل.

أشار المتدربون إلى وجود معيقات تمنع من الاستفادة من التدريب وهي عـدم كفاية التدريب بنسبة 15%، قلة الوقت بنسبة 46%، قلة المصادر بنـسبة 12%، استخدام مواد مشابهة بنسبة 30 %، صعوبة المواد بنسبة 7% عدم تناسب النظام

بنسبة 2%.الاستراتيجيات غير مناسبة بنسبة 1 %. صعوبة في اســتخدام المــواد بنسبة 1%.

2. 2. 2 المجموعة الثانية: الاتجاهات بشكل عام.

قام كل من زيتون وعبيدات (1984) بدراسة تهدف إلى تحليــل وتقــويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بالجامعة الأردنية. و تكونت عينة الدراســة من (58) طالباً وطالبة موزعين في مجموعتين الأولى تضم (41) طالبــاً مــن خريجي برنامج التربية العملية، والثانية تضم (17) طالباً يمارسون برنامج التربية العملية. و أشارت النتائج إلى ما يلي:

1. عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الممارسة الفعلية في التربية العملية والمعدل التراكمي العام في الجامعة.
2. توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الجانب النظري للتربية العملية والجانب التطبيقي لها.

وأجرى عبد الرحيم (1984) دراسة هدفت إلى معرفة الاتجاهات النفسية، والتربوية لطلاب كليات التربية بمجتمع الإمارات نحو مهنة التدريس، والاستفادة من نتائج هذه الدراسة في برامج إعداد معلمي المستقبل، ورســم الــسياسات التربويــة لتأهيلهم واعدادهم مهنيا وتربويا لمهنة التدريس، وتألفت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، منهم (100) طالب وطالبة من المــستوى الأول، و (100) طالــب وطالبة من المستوى الرابع، ومن ابرز النتائج التي تم التوصل إليها أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات النفسية التربوية نحو مهنة التدريس بين طــلاب المستوى الرابع وطلاب المستوى الأول، حيث أن الاتجاهات النفسية، و التربويــة لطلاب المستوى الرابع تتسم بأنها أكثر إيجابية نحو مهنة التــدريس مــن طــلاب المستوى الأول، وكذلك فإن الاتجاهات النفسية التربوية للطلاب تتغير مــن خــلال البرامج التربوية التي يحصلون عليها في كلياتهم. وأن هنــاك فروقــاً ذات دلالــة إحصائية في الاتجاهات النفسية التربوية نحو مهنة التدريس بين الجنسين من طلاب

البكالوريوس لصالح مجموعة الطالبات، وبالتالي فإن اتجاهات الطالبات أكثر إيجابية من اتجاهات الطلاب.

وقام كل من الخليلي وصباريني وملكاوي (1986) بدراسة هـدفت إلـى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيتين في التدريب الميداني على اتجاهـات طلبـة العلوم المتدربين نحو مهنة التدريس. و تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة الذين سجلوا للمساق الثاني (التربية العملية) في تدريس العلوم على الفصل الثاني مـن العام الجامعي 1984 /1985 م، وكان عددهم (87) طالباً وطالبة موزعين علـى أربع شعب. و من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. إنه لا يوجد فروق دالة احصائياً في اتجاهات المتدربين نحو مهنة التدريس فـي نهاية فترة التدريب تعزى لطريقة التدريب.
2. كما إنها كشفت عن فروق دالة احصائياً تعزى للنوع أو التفاعل بـين الطريقـة والنوع كما أنها كشفت أن اتجاهات طلبة العلوم المتدربين نحـو التـدريس قـد تحسنت في نهاية فترة التدريب.

وقام الشوابكة (1987) بدراسة هدفت إلى تقصي اتجاهات طلبة الكليـات الرافدة لمهنة التعليم في الجامعة الأردنية (كلية الأدب و كلية الاقتصاد وكلية العلوم وكلية التربية و كلية والشريعة) لهذه المهنة، وتألفت عينة الدراسـة مـن (537) طالب وطالبة يدرسون في الكليات السالفة الذكر، وقد أظهرت نتـائج الدراسـة أن الفقرات الإيجابية التي نالت المتوسطات العالية كانت فـي المجـالين الاجتمـاعي والثقافي ؛ أي أن أفراد العينة يجمعون على أن مهنة التعليم تتيح فرصـا للتعـرف إلى المجتمع المحلي من خلال أبنائه، وإنها تساعد على تفهـم مـشاكل الآخـرين والتفاعل مع المجتمع المحلي، كما إنها تهيئ فرص العمل في حقل الثقافة والمعرفة. وفي نفس الوقت أظهرت الدراسة أن الفقرات الإيجابية التي نالت أقل المتوسـطات بالنسبة لأفراد العينة هي أنهم يشعرون أن مهنة التعليم لاتوفر الامتيازات الماليـة الجيدة، ولا توفر فرصا سريعة للترقية، أو فرص العمل الإضافي الكافية وليست من المهن السهلة. و أظهرت الدراسة أيضا أن الجانب الاقتـصادي وجانـب الميـول، والرغبات لم يحتلا الصدارة وهي من الجوانب الأساسية والقوية لاجتـذاب الطلبـة

نحو مهنة التعليم. وأن هناك تباين في أداء الطلبة عائد إلى عامل الجنس وذلك في المجالات التالية: المجال الاجتماعي ومجال الميول والرغبات، وأن هناك أيضا تباين في أداء الطلاب عائد إلى عامل الكلية (التخصص)، وذلك في المجالات التالية: مجال الشخصية و مجال الرغبات والميول والمجال الثقافي. كما وأظهرت الدراسة أيضا أن متوسطات أداء الطالبات بشكل عام نحو مهنة التعليم لم تكن مرتفعة.

كما قامت الخطيب (1990) بدراسة هدفت إلى معرفة اثر التطبيق الميداني لطلبة السنة الثانية في كليات المجتمع على الممارسات التدريسية للطلبة المعلمين، وعلى اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من خمس كليات مجتمع هي: كلية الزرقاء الحكومية وكلية الزرقاء الأهلية و كلية قرطبة و كلية البتراء و كلية المجتمع الإسلامي في خمس تخصصات من البرنامج الأكاديمي: التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، العلوم، الرياضيات، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

1. عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتطبيق الميداني على ممارسات الطلبة المعلمين التدريسية في البرنامج الأكاديمي في كليات المجتمع.
2. وجود أثر لفاعلية التطبيق الميداني على اتجاهات الطلبة المعلمين في البرنامج الأكاديمي في كليات المجتمع نحو العمل في مهنة التدريس.

وقام (كمال، 1997) بدراسة هدفت إلى معرفة طبيعة إتجاهات طلاب جامعة قطر نحو علم النفس في ضوء: الجنس والتخصص ودراسة علم النفس والمراحل التي درست فيه، و عدد المقررات المدروسة والرغبة في اختيار التخصص و نوع المادة المقروءة. تكونت عينة الدراسة من (335) طالب وطالبة من طلبة جامعة قطر منهم (103) ذكور و (232) إناث بمتوسط عمري (21,74). أظهرت النتائج إن اتجاهات الطلبة الذين درسوا علم النفس أو لديهم الرغبة في دراسته أو قرأوا كتبا في علم النفس أفضل من اتجاهات الطلبة الذين لم يدرسوا علم النفس، أو ليست لديهم الرغبة في دراسته، أولم يقرأوا كتبا أخرى في علم النفس، كما كانت اتجاهات الإناث نحو علم النفس اكثر إيجابية من اتجاهات

الذكور، وكانت اتجاهات طلبة التخصصات الأدبية اكثر إيجابية من اتجاهات طلبـة التخصصات العلمية.

كما وقام الشرعة والباكر (2000) بدراسة هدفت إلـى التعـرف علـى اتجاهات المعلمين والمعلمات التابعين لوزارة التربية والتعليم بدولة قطر نحو مهنـة التدريس، وكذلك أثر بعض العوامل على الاتجاهات نحو هذه المهنة، وهذه العوامل هي: جنس المعلم، والمرحلة التعليمية التي يدرس بها، وسنوات الخدمة، ومـستوى الدخل من ممارسة مهنة التدريس. تكونت عينة الدراسة من (356) معلماً ومعلمة، منهم(173) معلماً و(183) معلمة. وكان من أهم النتائج التي تم التوصل إليها

1) اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس أقل مـن المـستوى المقبـول اجتماعياً وتربوياً، سواء في الاتجاه الكلي نحو مهنة التدريس أم الأبعاد الفرعية الثلاثة للاتجاه نحو مهنة التدريس.
2) اتجاهات المعلمات نحو مهنة التدريس أفضل من اتجاهات المعلمين نحو المهنة.
3) اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو مهنة التدريس أفضل من اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو المهنة.
4) اتجاهات المعلمين الأقل خدمة نحـو البعـد المتعلـق بالمـستوى الاقتـصادي والاجتماعي للمعلمين أفضل من اتجاهات المعلمين الأكثر خدمة نحو ذلك البعـد من أبعاد الاتجاهات نحو مهنة التدريس.
5) اتجاهات المعلمين الأعلى دخلاً من ممارسة مهنة التدريس نحو بعـدي الاتجـاه المتعلق بالعمل داخل المدرسة، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للمعلم أفضل من اتجاهات المعلمين الأقل دخلاً نحو هذين البعدين للإتجاهـات نحـو مهنـة التدريس.

كما واجري (محمود، 2003) دراسة هدفت إلى معرفة طبيعة الاتجاهات لدى الأخصائية الاجتماعية في المجال التعليمي نحو مهنة الخدمة الاجتماعية، وكذلك دراسة معنى الأداء الوظيفي للأخصائية الاجتماعية بالمجال التعليمي، والكشف عن العوامل المؤثرة في الاتجاهات لدى الأخصائية الاجتماعية في المسير التعليمي نحو مهنتها. تكونت عينة الدراسة من جميع الأخصائيات الاجتماعيات العاملات بكليات

البنات التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في جامعة القاهرة – فرع الفيوم ويبلغ عددهن (44) أخصائية اجتماعية. ومن أبرز النتائج التي تم التوصل إليها ما يلي:

1. يوجد ارتباط موجب ودال احصائياً بين اتجاهات الأخصائيات الاجتماعيات نحو تحقيق الذات والأداء الوظيفي.
2. يوجد ارتباط موجب ودال احصائياً بين اتجاهات الأخصائيات الاجتماعيات نحو أساليب الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية والأداء الوظيفي.
3. يوجد ارتباط موجب ودال احصائياً بين اتجاهات الأخصائيات الاجتماعيات نحو الدور المهني لهن والأداء الوظيفي.
4. يوجد ارتباط موجب ودال احصائياً بين اتجاهات الأخصائيات الاجتماعيات نحو المكانة المجتمعية لمهنة الخدمة الاجتماعية والأداء الوظيفي.
5. يوجد ارتباط موجب ودال احصائياً بين اتجاهات الأخصائيات الاجتماعيات نحو مستقبل مهنة الخدمة الاجتماعية والأداء الوظيفي.

يتضح من الاستعراض السابق لدراسات السابقة ما يلي:

1. لا توجد دراسة تناولت أثر التدريب الميداني لطلبة الإرشاد على اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الإرشادي في الأردن. بينما هناك تركيز على الدراسـات التي تناولت أثر التدريب الميداني على اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنـة التدريس.

2. ولأهمية موضوع الاتجاهات فهناك بعض الدراسات التي اهتمت في الكشف عن اتجاهات المرشدين التربويين العاملين في الميدان نحو عملهم ولكن ليس بـشكل تتبعي.

3. ومن هنا تأتي الحاجة لمثل هذه الدراسة والتي تحاول معرفة اثر التدريب الميداني لطلبة الإرشاد على الاتجاهات نحو الإرشاد من خلال قياس هذه الاتجاهات قبل التدريب وبعده.

4. ركزت معظم الدراسات التي أجريت حول الاتجاهات نحو العمل الإرشادي على المرشدين العاملين في الميدان، وقلت تلك الدراسات التي تناولت المرشدين أثناء الإعداد أو التدريب لممارسة العمل الإرشادي , فربما يكون الاتجاه نحو

العمل الإرشادي امتداد لما تكون من اتجاه أثناء عملية الإعداد، و التدريب للعمل الإرشادي، و لهذا جاءت هذه الدراسة لتقف على اتجاهات الطلبة المتدربين قبل الانخراط الفعلي في ممارسة العمل الإرشادي.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

1.3 مجتمع الدراسة والعينة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الإرشاد الذكور، والإناث في جامعة مؤتة، الذين سجلوا في برنامج التدريب الميداني في الفصل الدراسي الثاني للعام 2006/ 2007 م، والبالغ عددهم (59)طالب وطالبة. تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة. والجدول رقم (1) يوضح توزيع افراد عينة الدراسة.

جدول رقم (1)

توزيع افراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والمعدل التراكمي

المعدل التراكمي / النوع الاجتماعي	68 فأكثر	67.99 فأقل	المجموع
ذكر	4	8	12
انثى	24	23	47
المجموع	28	31	59

2.3 أداة الدراسة:

مقياس اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الإرشادي: تم بناء المقياس من خلال المصدرين التاليين:

أولاً: الأدب النظري الخاص بالإرشاد، والعملية الإرشادية والاتجاهات نحو الإرشاد.

ثانياً: المقاييس المطورة والمتعلقة بالإتجاهات نحوالإرشاد، أوالإتجاهات نحو مهنة التدريس اوعلم النفس مثل:

1) مقياس اتجاهات المرشدين التربويين نحو عملهم الإرشادي (السفاسفة،2003)
2) مقيـاس اتجاهـات الطلبـة المتـدربين نحـو العمـل لمهنـة التـدريس (الخطيب،1990).
3) مقياس الاتجاهات النفسية التربوية لطلاب كليات التربية نحو مهنة التـدريس (عبد الرحيم، 1984).
4) مقياس الاتجاهات نحو علم النفس (كمال، 1997).
5) مقياس الاتجاهات نحو مهنة التعليم (الشوابكة،1987).

تكون المقياس بصورته النهائية ملحق رقم (1) من 45 فقرة موزعة على ستة أبعاد فرعية تقيس أثر التدريب الميداني على اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الإرشادي، أما الأبعاد فهي:

1) الاتجاه نحو العمل الإرشادي (وهو مدى شعور الطلبـة المتـدربين بالمتعـة، والدافعية نحو العمل الإرشادي) ويضم (7) فقرات تأخذ الأرقـام التاليـة فـي المقياس (1، 7، 13، 19، 25، 31، 37).
2) الاتجاه نحو مستقبل العمل الإرشادي (وهو نظرة الطلبة المتدربين إلى مستقبل العمل الإرشادي، واطمئنانهم على توفر مستوى مادي ومعنوي مقبول، وفرص الحصول على امتيازات)، ويضم (7) فقرات تـأخذ الأرقام التالية في المقياس (2، 8، 14، 20، 26، 32، 38).
3) الاتجاه نحو المكانة الاجتماعية للعمل الإرشادي (وتعني مدى قناعـة الطلبـة المتدربين بالمكانة الاجتماعية التي قد تتحقـق مـن خـلال ممارسـة العمـل الإرشادي)، ويضم (8) فقرات تأخذ الأرقام التالية في المقيـاس (3، 9، 15، 21، 27، 33، 39، 43).
4) الاتجاه نحو أهمية، ودور العمل الإرشادي (وهو مدى شعور الطلبة المتـدربين بالدور الذي يلعبه العمل الإرشادي في بناء وتطوير المجتمع بشكل عام وتطوير شخصية الطلبة بشكل خاص)، ويضم (7) فقرات تأخذ الأرقـام التاليـة فـي المقياس (4، 10، 16، 22، 28، 34، 40).

5) الاتجاه نحو طبيعة العمل الإرشادي (والمقصود بـه مـدى شـعور الطلبـة المتدربين بالظروف والصعوبات التي تواجه العمل الارشادي)، ويـضم (9) فقرات تأخذ الأرقام التالية في المقياس (5، 11، 17، 23، 29، 35، 41، 44، 45)

6) الاتجاه نحو عملية الإعداد للعمل الارشادي (وهو مدى قناعة الطلبة المتدربين ببرنامج إعدادهم لممارسة العمل الإرشادي) ويضم (7) فقرات تأخذ الأرقـام التالية في المقياس (6، 12، 18، 24، 30، 36، 42).

و يوضح الجدول رقم (2) أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الارشاد وأرقام فقرات كل بعد من ابعاده كما ورد في الصورة النهائية للمقياس.

جدول رقم (2)

ابعاد مقياس الاتجاهات نحو الارشاد وارقام فقرات كل بعد من ابعاده حسب الصورة النهائية

أبعادالمقياس	أرقام / فقرات كل بعد
الاتجاه نحو العمل الإرشادي.	1،7، 13، 19، 25، 31، 37
الاتجاه نحو مستقبل العمل الإرشادي.	2، 8، 14، 20، 26، 32، 38
الاتجاه نحـو المكانـة الاجتماعيـة للعمـل الإرشادي.	3، 9، 15، 21، 27، 33، 39، 43
الاتجاه نحو أهمية ودور العمل الإرشادي.	4، 10، 16، 22، 28، 34، 40
الاتجاه نحو طبيعة العمل الإرشادي.	5، 11، 17، 23، 29، 35، 41، 44، 45
الاتجاه نحو عملية الإعداد للعمل الإرشادي.	6، 12، 18، 24، 30، 36، 42

كل فقرة من فقرات المقياس لها سلم إجابـات يتكـون مـن خمـسة بـدائل (أوافق بدرجة كبيرة جداً، أوافق بدرجة كبيرة، متردد، أوافق بدرجة قليلة، أعارض تماماً)، بحيث يترجم هذا السلم الخماسي إلى تقديرات رقمية متدرجـة مـن (4)

للبديل أوافق بدرجة كبيرة جداً إلى (0) للبديل أعارض تماماً في حالـة الفقـرات الموجبة، أما في حالة الفقرات السالبة فإن التقديرات الرقمية تتدرج من (0) للبـديل أوافق بدرجة كبيرة جداً و (4) للبديل أعارض تماماً. وبذلك فـإن الحـد الأدنـى لمجموع الأداء على المقياس صفر والحد الأعلى (180) درجة.

يتضمن المقياس مجموعة من الفقرات الموجبة وأخرى سالبة، والجـدول رقم (3) يبين توزيع فقرات المقياس على الأبعاد الستة حسب إيجابية وسلبية كل فقرة.

جدول رقم (3)

توزيع فقرات مقياس الاتجاهات نحو الارشاد على الأبعاد الستة حسب إيجابية وسلبية صياغة الفقرة

أبعاد الاتجاه	فقرات موجبة	فقرات سالبة
الاتجاه نحو العمل الإرشادي.	1، 25،7	13، 19، 31، 37
الاتجـاه نحـو مـستقبل العمـل الإرشادي.	8، 14	2، 20، 26، 32، 38
الاتجاه نحو المكانـة الاجتماعيـة للعمل الإرشادي.	3، 15، 21، 27، 33	9، 39، 43
الاتجاه نحو أهميـة ودور العمـل الإرشادي.	10، 22، 28، 34	4، 16، 40
الاتجـاه نحـو طبيعـة العمـل الإرشادي.	11، 17، 44	5، 23، 29، 35، 41، 45
الاتجاه نحو عملية الإعداد للعمـل الإرشادي.	6، 24، 30، 42	12، 18، 36

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرضـه علـى عـشرة محكمـين متخصصين في مجالات الإرشاد والتربية الخاصة وكذلك علم النفس، مـن اجـل الإفادة من ملاحظاتهم في بناء المقياس، حيث تم اعتماد نسبة اتفاق (80٪) فأكثر على فقرات المقياس، وقد تمت مراعاة ملاحظات المحكمين المرتبطة في صياغة الفقرات، ووضوحها ومدى مناسبتها للبعد والبيئة الأردنية، أما بالنسبة للفقـرات التي تم تعديلها فهي موضحة في الجدول رقم (4).

جدول (4)
الفقرات التي تم تعديلها

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
اشعر إنني سأحب عملي كمرشد	اشعر أنني أرغب بممارسة العمل الإرشادي
ليس هناك شيء على الإطلاق يقنعني لإن أكون مرشداً.	لا يوجد شيء يقنعني بأن أكون مرشداً
اعتقد أن مستقبلي كمرشد لا يبشر بالازدهار والتقدم.	اشعر أنني لن أتطور في عملي كمرشد.
اشعر بالراحة النفسية لما للعمل الإرشادي من أهمية اجتماعية..	أصبحت أشعر بالراحة النفسية للأهمية الاجتماعية للعمل الإرشادي.
أفراد المجتمع لا يحترمون المرشد.	اشعر أن أفراد المجتمع لا يحترمون المرشد
العمل الإرشادي من الأعمال المفضلة في المجتمع.	أرى أن العمل الإرشادي من الأعمال المفضلة في المجتمع.
العمل الإرشادي يتمتع بمكانة عالية في المجتمع.	أرى أن العمل الإرشادي يحتل مكانة عالية في المجتمع.
ليس هناك ضرر من عدم وجود مرشد في المدرسة.	أشعر أنه ليس من الضرورة وجود مرشد في المدرسة.
العمل الإرشادي جذاب لأنه يتيح للمرشد فرصة التعامل مع فئات مختلفة من المجتمع.	العمل الإرشادي ممتع لأنه يتيح للمرشد فرصة التعامل مع فئات مختلفة من المجتمع
أشعر أن تعامل المرشد مع الطلبة متعب ويسبب مصاعب في العمل.	أشعر أن تعامل المرشد مع الطلبة يسبب مصاعب في العمل.
أعتقد أن العمل الإرشادي يسبب للمرشد العديد من الأمراض.	أعتقد أن العمل الإرشادي يسبب للمرشد الشعور بالضغوط النفسية
أشعر أن العمل الإرشادي عمل غامض.	أشعر أن طبيعة العمل الإرشادي غامضة.
العمل الإرشادي عمل صعب وشاق.	أشعر أن العمل الإرشادي عمل صعب وشاق.
أشعر أن إعدادي النظري يؤهلني لممارسة العمل الإرشادي.	أرى أن إعدادي النظري يؤهلني لممارسة العمل الإرشادي.

ثبات المقياس:

لإستخراج ثبات المقياس تم إستخدام طريقة الإتساق الـ داخلي Cronbach-Alpha على (59) طالباً وطالبة من طلبة التدريب الميداني في الإرشاد، وهم جميع الطلبة المتدربين، وذلك من خلال عملية التطبيق القبلي على أفراد العينة، والجـ دول رقم (5) يظهر معاملات الثبات للابعاد الستة الموجودة في المقياس، ومعامل الثبات للمقياس بشكل عام.

جدول رقم (5)

معاملات الثبات لمقياس الاتجاهات نحو الارشاد ككل ولإبعاده الفرعية

الرقم	البعد	كرونباخ الفا
1	الاتجاه نحو العمل الإرشادي.	0.85
2	الاتجاه نحو مستقبل العمل الإرشادي.	0.80
3	الاتجاه نحو المكانة الاجتماعية للعمل الإرشادي.	0.72
4	الاتجاه نحو اهمية ودور العمل الإرشادي.	0.62
5	الاتجاه نحو طبيعة العمل الإرشادي.	0.73
6	الاتجاه نحو عملية الاعداد للعمل الإرشادي.	0.61
7	الثبات الكلي للأداة	0.93

وتُعد قيم هذه المعاملات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

3.3 إ جراءات التطبيق

تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو العمل الإرشادي على جميع أفراد العينـ ة، وهم جميع الطلبة المسجلين في برنامج التدريب الميداني في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2006 /2007م في قسم الإرشاد والتربية الخاصة. وكانت عملية التطبيق في بداية التدريب أي حين كان الطلبة في بداية فترة المشاهدة أي في بدايـ ة الفصل الدراسي الثاني 2007/2006 م، وأعيد تطبيق المقياس فـ ي نهايـ ة فتـ رة التدريب أي في نهاية الفصل الدراسي الثاني 2007/2006م.

وكانت إجراءات التطبيق كالآتي:

1- اعدت الباحثة الأداة اللازمة لقياس أثر التدريب الميداني لطلبة الإرشاد على اتجاهاتهم نحو العمل الإرشادي، الملحق رقم (1).

2- تم إعداد رسالة تغطية تتضمن تعليمات الإجابة على فقرات المقياس، و كذلك المعلومات الديموغرافية المحددة بالدراسة، و أرفقت هذه الرسالة مع كل نسخة من المقياس.

3- تم حصر عينة الدراسة عن طريق وحدة القبول و التسجيل من خلال كشف بأسماء طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في الفصل الدراسي الثاني للعام 2006 / 2007 و معدلاتهم التراكمية.

4- تم قياس اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الإرشادي من خلال توزيع المقياس على أفراد العينة على مرحلتين:

الأولى: مع بداية فترة التدريب الميداني.

الثانية: في نهاية فترة التدريب الميداني.

4.3 تصميم الدراسة:

ستتبع هذه الدراسة المنهج التجريبي وعلى النحو التالي:

تطبيق أولي (Pre)	معالجة	تطبيق بعدي (Post)
مقياس الاتجاهات نحو العمل الإرشادي	التدريب الميداني	مقياس الاتجاهات نحو العمل الإرشادي

يستخدم المنهج التجريبي في الدراسات التي تتناول تقويم البرامج، والممارسات التربوية لتحديد تأثيرتها بمعزل عن العوامل الأخرى التي لا تفسر هذه التأثيرات فأخصائي التقويم يوجه اهتمامه لاختيار تصميم يفي بشروط الصدق الداخلي والصدق الخارجي، فالصدق الداخلي InternalValidity يشير إلى مدى دقة تحديد تأثيرات المعالجة، او البرنامج، او اى متغير أخر فالتصميم الذي يتميز بصدق داخلي مرتفع يمكننا من التعرف على وجه الدقة مما اذا كان البرنامج او المتغير

المراد تقويمه يؤدي الى فروق جوهرية فيما يهدف اليه.وهناك مجموعة من العوامل التي يمكن ان تؤثر تأثير سلبيا في الصدق الداخلي وهي:

1. الاحداث الدخيلة التي يمكن ان تلعب دورا اثناء تنفيذ البرنامج.
2. المتغيرات التي يمكن ان تحدث للافراد نتيجة للنضج.
3. عدم اتساق ادوات القياس،وتذبذب العينات
4. انتقال الاثر من التطبيق القبلي الى التطبيق البعدي.
5. التغيرات التي يمكن انة تحدث في عملية القياس او في القائمين بتطبيق ادوات القياس.
6. تأثر الدرجات نتيجة اختيار عينات متطرفة من الافراد.
7. التحيز الذي ربما ينجم عن انتقاء المجموعات التي ستجرى المقارنة بينها.
8. تغيب بعض افراد المجموعات اثناء القياس خلال مدة البرنامج (علام، 2003).

5.3 المعالجة الإحصائية

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهـات المتـدربين نحو العمل الإرشادي قبل بداية التدريب، وبعد الانتهاء من التـدريب، وكـذلك تـم استخدام اختبار (ت) (t- test) للعينات غير المستقلة للمقارنة بين التطبيقـين الأول والثاني، وكذلك المقارنة في الاتجاهات حسب النوع الاجتماعي. وتم أيـضاً إيجـاد المتوسطات المكتسبة (الفرق بين متوسطات الأداء القبلي ومتوسطات الأداء البعدي) لاتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الإرشادي حسب النوع الاجتماعي، والمعـدل التراكمي، والتفاعل بينهما وتم استخدام تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفـروق بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل والأبعاد الفرعية لـه حسب النوع الاجتماعي والمعدل التراكمي.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت اليها الدراسة، والتي هـدفت إلى الكشف عن أثر التدريب الميداني لطلبة الارشادعلى اتجاهـاتهم نحـو العمـل الارشادي، وفيما يلي عرضاً للنتائج التي تم التوصل اليهـا وذلـك حـسب أسـئلة الدراسة.

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على:

"هل هناك اثر ذو دلالة إحـصائية للتـدريب الميـداني عنـد مـستوى الدلالـة ($\alpha = 0.05$)في اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الارشادي؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسـطات الحـسابية، والإنحرافـات المعيارية لإجابة أفراد الدراسة على المقياس المستخدم قبل التدريب الميداني، وبعده للعينة ككل وحسب المتغيرات المستقلة، وكانت النتائج كما هو مبين في جدول رقم (6).

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الارشادي قبل التدريب وبعده

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

ع= 59

البعد	قبل التدريب: المتوسطات الحسابية	قبل التدريب: الانحرافات المعيارية	بعد التدريب: المتوسطات الحسابية	بعد التدريب: الانحرافات المعيارية
1	19.35	2.12	29.45	5.78
2	18.50	3.09	25.74	5.65
3	26.76	3.61	32.25	5.18
4	22.62	2.30	31.13	3.49
5	27.64	4.48	33.67	6.05
6	23.69	3.36	29.91	4.72
ككل	134.10	11.16	177.71	25.29

ع: العدد

يلاحظ من الجدول(6) أن هناك فرقاً ملاحظـاً فـي الأداء علـى مقيـاس اتجاهات طلبة التدريب الميداني نحو العمل الارشادي، قبل التدريب وبعده، فقد بلـغ المتوسط الحسابي العام للأداء القبلي (134.10)، في حين بلغ المتوسط الحسابي بعد التدريب (177.71)، ومن خلال استعراض الجدول السابق نلاحظ ان متوسـطات الأداء البعدي أعلى من متوسطات الأداء القبلي على المقياس، وقد بلغ اعلى فـرق بين المتوسطات الحسابية قبل التدريب وبعده على البعد الأول، والذي يمثل الاتجاه نحو العمل الارشادي حيث كان الفرق(10.1).

وللتأكد من أثر التدريب الميداني على اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الإرشادي، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للعينات غير المـستقلة للمقارنـة بين متوسطات اتجاهات الطلبة قبل التدريب وبعده،والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

جدول رقم (7)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الارشادي قبل التدريب وبعده

البعد	المتوسطات الحسابية		الانحرافات المعيارية		درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
الاول	19.35	29.45	2.12	5.78	116	12.587	0.000
الثاني	18.50	25.74	3.09	5.65	116	8.621	0.000
الثالث	26.76	32.25	3.61	5.18	116	6.670	0.000
الرابع	22.62	31.13	2.30	3.49	116	15.625	0.000
الخامس	27.64	33.67	4.48	6.05	116	6.150	0.000
السادس	23.69	29.91	3.36	4.72	116	8.242	0.000
الكلي	134	177.71	11.16	25.29	116	12.114	0.000

نلاحظ من الجدول رقم (7) أن هناك أثر ذو دلالة احصائية للتدريب الميداني لطلبة الإرشاد على اتجاهاتهم نحو العمل الإرشادي حيث يشير الجدول الى

وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة(05· 0= α) بين متوسطات الأداء القبلي و متوسطات الأداء البعدي على نفس المقياس، وكانت الفروق جميعها لصالح الأداء البعدي؛ أي أن اتجاهات الطلبة المتدربين قد ارتفعت بعد التدريب فعلى البعد الأول والذي يمثل الاتجاه نحو العمل الارشادي بلغت قيمة (ت= 12.58) ومستوى الدلالة (0.000= α) حيث كان متوسط اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الارشادي في التطبيق البعدي (29.45) أعلى من متوسط اتجاهاتهم في التطبيق القبلي(19.35)، وعلى البعد الثاني والذي يمثل الاتجاه نحو مستقبل العمل الارشادي بلغت قيمة (ت=8.621) ومستوى الدلالة (0.000= α) حيث كان متوسط اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الإرشادي في التطبيق البعدي (25.74) أعلى من متوسط اتجاهاتهم في التطبيق القبلي(18.50)، أما البعد الثالث، والذي يمثل الاتجاه نحو المكانة الاجتماعية للعمل الإرشادي فقد بلغت قيمة (ت =6.670) ومستوى الدلالة (0.000= α) حيث كان متوسط اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الإرشادي في التطبيق البعدي (32.25) أعلى من متوسط اتجاهاتهم في التطبيق القبلي(26.76)، والبعد الرابع والذي يمثل الاتجاه نحو أهمية ودور العمل الإرشادي، فقد بلغت قيمة (ت=15.625) ومستوى الدلالة (0.000=α) حيث كان متوسط اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الإرشادي في التطبيق البعدي (31.13) أعلى من متوسط اتجاهاتهم في التطبيق القبلي(22.62)، والبعد الخامس، والذي يمثل الاتجاه نحو طبيعة العمل الإرشادي فقد بلغت قيمة (ت =6.150) ومستوى الدلالة (0.000 = α) حيث كان متوسط اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الإرشادي في التطبيق البعدي (33.67) أعلى من متوسط اتجاهاتهم في التطبيق القبلي(27.64)، وأخيرا البعد السادس الذي يمثل الاتجاه نحو عملية الإعداد للعمل الإرشادي فقد بلغت قيمة (ت= 8.242)، ومستوى الدلالة (0.000 = α) حيث كان متوسط اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الإرشادي في التطبيق البعدي (29.91) أعلى من متوسط اتجاهاتهم في التطبيق القبلي (23.69). أما بالنسبة للمقياس ككل فقد بلغت قيمة (ت=12.114) ومستوى الدلالة (0.000 = α) حيث كان متوسط اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الإرشادي

في التطبيق البعدي (177.71) أعلى من متوسط اتجاهاتهم في التطبيق القبلي (134).

ثانيا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على:

هل هناك أثر ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسـطات درجات الاتجاه المكتسبة (الفرق بين متوسطات الاداء القبلي ومتوسـطات الاداء البعدي) تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والمعدل التراكمي والتفاعل بينهما ؟

و للاجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات المكتـسبة (الفـرق بـين متوسطات الاداء القبلي ومتوسطات الاداء البعدي) لإتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الإرشادي حسب النوع الاجتماعي، والمعـدل التراكمي،والتفاعـل بينهمـا، والجدول رقم (8) يوضح ذلك.

جدول رقم (8)

متوسطات درجات الاتجاه المكتسبة (الفرق بين متوسطات الأداء القبلي ومتوسطات الأداء البعدي) لإتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الإرشادي موزعة حسب النوع الاجتماعي والمعدل التراكمي والتفاعل بينهما.

البعد	الذكور	الاناث	67.99 فأقل	68 فأكثر	ذكور*67.99 فأقل	ذكور*68 فأكثر	اناث*67.99 فأقل	اناث*68 فأكثر
الاول	7.00	10.89	9.25	11.03	4.12	12.75	11.04	10.75
الثاني	3.25	8.25	6.00	8.60	0.87	8.00	7.78	8.70
الثالث	6.50	5.23	5.80	5.14	6.12	7.25	5.69	4.79
الرابع	7.16	8.85	7.48	9.64	5.50	10.50	8.17	9.50
الخامس	3.75	6.61	5.19	6.96	2.00	7.25	6.30	6.91
السادس	5.75	6.34	6.29	6.14	6.12	5.00	6.34	6.33
المجموع الكلي	33.50	46.19	40.22	47.35	24.75	51.00	45.60	46.75

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن هناك فرقا ملاحظا في الأداء على مقيـاس اتجاهات طلبة التدريب الميداني نحو العمل الإرشـادي، فقـد بلغـت المتوسـطات المكتسبة العامة للإناث (46.19) في حين بلغت المتوسطات المكتسبة العامة للذكور

(33.5)، ومن خلال استعراض الجدول السابق نلاحظ أن المتوسـطات المكتـسبة للإناث لكل بعد من الابعاد أعلى من المتوسطات المكتسبة للذكور، وقد بلـغ أعلـى فرقاً بين المتوسطات المكتسبة للإناث والمتوسطات المكتسبة للـذكور علـى البعـد الثاني، والذي يمثل الاتجاه نحو مستقبل العمل الارشادي حيث كان الفرق (5).

وللتأكد من وجود فروق ذات دلالة احصائية بـين المتوسـطات المكتـسبة (الفرق بين متوسطات الاداء القبلي ومتوسطات الاداء البعدي) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي فقد تم حساب تحليل التباين الثنائي لكل بعد من الابعاد الفرعية للمقيـاس ولدلالة الكلية والجدول رقم (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة لمقياس الاتجاهات نحو الإرشاد ككل ولإبعاده الفرعية حسب النوع الاجتماعي والمعدل التراكمي والتفاعل بينهما.

البعد	مصدر التبايين	مجموع المتوسطات	درجات الحريه	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلاله
الاتجاه نحوالعمل الارشادي	النوع الاجتماعي	52.573	1	52.573	1.414	0.24
	المعدل التراكمي	150.853	1	150.853	4.057	0.05
	النوع الاجتماعي * المعدل التراكمي	172.875	1	172.875	4.649	0.03
	الخطأ	2045.082	55	37.183		
	المجموع	8410	59			
الاتجاه نحو مستقبل العمل الارشادي	النوع الاجتماعي	126.053	1	126.053	3.688	0.06
	المعدل التراكمي	140.856	1	140.856	4.121	0.05
	النوع الاجتماعي * المعدل التراكم	83.519	1	83.519	2.444	0.12
	الخط	1879.746	55	34.177		
	المجموع	5355	59			
الاتجاه نحو المكانة الاجتماعية	النوع الاجتماعي	18.122	1	18.122	0.539	0.46
	المعدل التراكمي	0.106	1	0.106	0.003	0.95
	النوع الاجتماعي * المعدل التراكمي	8.947	1	8.947	0.266	0.60

للعمل الارشادي	الخطأ	1850.453	55	33.645		
	المجموع	3658	59			
الاتجاه نحو اهمية ودور العمل الارشادي	النوع الاجتماعي	6.089	1	6.089	0.351	0.55
	المعدل التراكمي	86.971	1	86.971	5.012	0.03
	النوع الاجتماعي * المعدل التراكمي	29.333	1	29.351	1.691	0.199
	الخطأ	945.304	55	17.351		
	المجموع	5340	59			
الاتجاه نحو طبيعة العمل الارشادي	النوع الاجتماعي	34.270	1	34.270	0.462	0.50
	المعدل التراكمي	74.687	1	74.687	1.006	0.32
	النوع الاجتماعي * المعدل التراكمي	46.742	1	46.742	0.630	0.43
	الخطأ	4081.453	55	74.208		
	المجموع	6386	59			
الاتجاه نحو عملية الاعداد للعمل الارشادي	النوع الاجتماعي	5.263	1	5.263	0.143	0.70
	المعدل التراكمي	2.822	1	2.822	0.077	0.78
	النوع الاجتماعي * المعدل التراكمي	2.680	1	2.680	0.073	0.78
	الخطأ	2021.426	55	36.753		
	المجموع	4311	59			
الاتجاه على المقياس ككل	النوع الاجتماعي	599.482	1	599.482	0.780	0.38
	المعدل التراكمي	1630.537	1	1630.53	2.122	0.15
	النوع الاجتماعي * المعدل التراكمي	1370.104	1	1370.104	1.783	0.18
	الخطأ	42269.478	55	768.536		
	المجموع	157871	59			

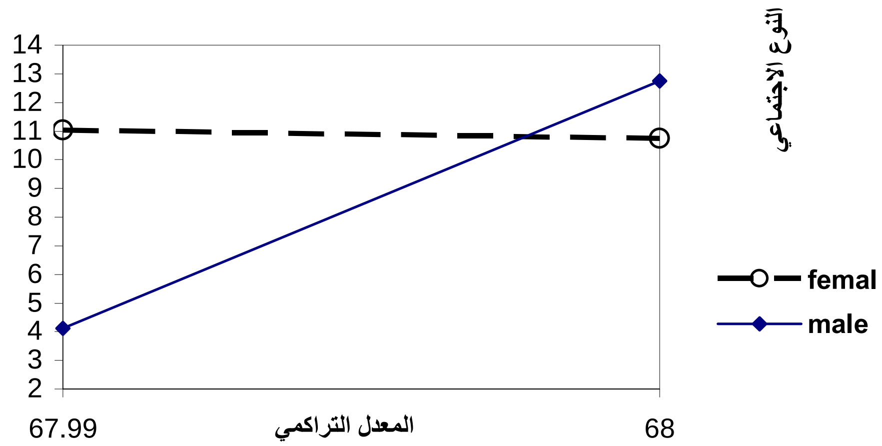
اشارت النتائج المبينة في جدول رقم (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الإرشادي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي(ذكور،إناث)، على المقياس ككل فقد بلغت قيمة (ف= 0.780) ومستوى الدلالة (α=0.381)، وكذلك على الابعاد الفرعية فبلغت قيمة ف على

البعد الأول الذي يمثل الاتجاه نحو العمل الإرشادي (ف= 1.414)، ومستوى الدلالة (α= 0.240)، وعلى البعد الثاني الذي يمثل الاتجاه نحو مستقبل العمل الإرشادي بلغت قيمة (ف= 3.688) ومستوى الدلالة (α= 0.060)، أما البعد الثالث الذي يمثل الاتجاه نحو المكانة الاجتماعية للعمل الارشادي فقد بلغت قيمة (ف=0.539) ومستوى الدلالة (α=0.46)، و البعد الرابع الذي يمثل الاتجاه نحو أهمية ودور العمل الإرشادي فقد بلغت قيمة (ف= 0.351) ومستوى الدلالة (α=0.55)، وكذلك البعد الخامس الذي يمثل الاتجاه نحو طبيعة العمل الإرشادي فقد بلغت قيمة (ف= 0.462) ومستوى الدلالة (α=0.500)، وأخيرا البعد السادس الذي يمثل الاتجاه نحو عملية الإعداد للعمل الإرشادي فقد بلغت قيمة (ف= 0.143) ومستوى الدلالة (α=0.70).

بينما يلاحظ من الجدول رقم (8) أن هناك فرقا ملاحظا في الأداء على مقياس اتجاهات طلبة التدريب الميداني نحو العمل الإرشادي حيث بلغ المتوسط المكتسب العام لذوي المعدل التراكمي 68 فأكثر (47.35) في حين بلغ المتوسط المكتسب العام لذوي المعدل التراكمي 67.99 فأقل (40.22)، ويظهر من خلال استعراض الجدول رقم (8) أن المتوسطات المكتسبة لذوي المعدل التراكمي 68 فأكثر أعلى من المتوسطات المكتسبة لذوي المعدل التراكمي 67.99 فأقل، في جميع الابعاد بإستثناء البعد الثالث الذي يمثل الاتجاه نحو المكانة الاجتماعية للعمل الإرشادي، فقد بلغ اعلى فرق بين المتوسطات المكتسبة لذوي المعدل التراكمي 68 فأكثر والمتوسطات المكتسبة لذوي المعدل التراكمي 67.99 فأقل على البعد الثاني والذي يمثل الاتجاه نحو مستقبل العمل الإرشادي حيث كان الفرق (2.60).

وللتأكد من وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات المكتسبة (الفرق بين متوسطات الاداء القبلي ومتوسطات الاداء البعدي) تعزى لمتغير المعدل التراكمي، فقد تم حساب تحليل التباين الثنائي لكل بعد من الأبعاد الفرعية للمقياس وللدلالة الكلية، حيث أشارت النتائج المبينة في جدول رقم (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الإرشادي تعزى لمتغير المعدل التراكمي (68 فأكثر، 67.99 فأقل)، على المقياس ككل

وكذلك على الأبعاد الفرعية الأول والثاني والثالث والخامس والسادس فعلى الدلالـة الكلية بلغت قيمة (ف= 2.122) ومستوى الدلالة (0.15 = α)، وعلى البعد الأول الذي يمثل الاتجاه نحو العمل الإرشادي بلغت قيمة (ف= 4.057) ومستوى الدلالة (0.05 = α)، وعلى البعد الثاني الذي يمثل الاتجاه نحو مستقبل العمل الإرشـادي بلغت قيمة (ف= 4.121) ومستوى الدلالة (0.05 = α)، وعلى البعد الثالث الـذي يمثل الاتجاه نحو المكانة الاجتماعية للعمل الإرشـادي بلغـت قيمـة (ف=0.003) ومستوى دلالة (0.95= α)، وعلى البعد الخامس الذي يمثل الاتجاه نحـو طبيعـة العمل الإرشادي فقد بلغت قيمة (ف= 1.006) ومـستوى الدلالـة(0.320 = α)، وأخيرا البعد السادس الذي يمثل الاتجاه نحو عملية الإعداد للعمل الإرشـادي فقـد بلغت قيمة (ف= 0.077) ومستوى الدلالة (0.783 = α)، بينما أشـارت النتـائج المبينة في جدول رقم (9) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الإرشادي تعزى لمتغير المعدل التراكمي (68 فأكثر، 67.99 فأقل)، على البعد الرابع الذي يمثل الاتجاه نحو أهمية ودور العمل الارشادي حيث بلغت قيمة (ف =5.012) وبمستوى دلالة (0.03 = α)، وبـالنظر فـي جـدول المتوسطات رقم (8) يتضح أن المتوسط المكتسب لذوي المعدل التراكمي 68 فأكثر والبالغ (9.64) أعلى من المتوسط المكتسب لذوي المعدل التراكمـي 67.99 فأقـل والبالغ (7.48).أما التفاعل بين متغيري الدراسة (النـوع الاجتمـاعي والمعـدل التراكمي)، فقد أشارت النتائج الظاهرة في جدول رقم (9) إلى وجـود فـروق ذات دلالة احصائية في البعد الأول فقط والذي يمثل الاتجاه نحو العمل الإرشادي حيـث بلغت قيمة (ف=4.649) و بمستوى الدلالة (0.03 = α) والشكل رقم (1) يوضح هذا التفاعل. يتضح من الشكل ان المتوسط المكتسب للذكور ذوي المعدل التراكمي 68 فأكثر (12.75) أعلى من المتوسط المكتسب للذكور ذوي المعـدل التراكمـي 67.99 فأقـ ـل (4.12) والإنـ ـاث ذوات المعـ ـدل التراكمـ ـي 68 فـ ـأكثر (10.75) والإناث ذوات المعدل التراكمي 67.99 فأقل (11.04).



شكل رقم (١)
التفاعل بين متغيري النوع الاجتماعي والمعدل التراكمي في بعد الاتجاه نحو العمل الاجتماعي

بينما اشارت النتائج المبينة في جدول رقم (9) إلى عدم وجـود فـروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الارشادي تعزى للتفاعـل بين النوع الاجتماعي، والمعدل التراكمي على الاتجاه ككل، فقد بلغت قيمـة (ف= 1.783) وبمستوى دلالة (0.18 = α)، وكذلك على البعد الثاني الذي يمثل الاتجاه نحو مستقبل العمل الإرشادي حيث بلغت قيمة(ف= 2.444) وبمستوى دلالة (0.12 = α)، وعلى البعد الثالث الذي يمثل الاتجاه نحـو المكانـة الاجتماعيـة للعمـل الإرشادي بلغت قيمة (ف=0.266) وبمستوى دلالة (0.60 = α)، وعلـى البعـد الرابع الذي يمثل الاتجاه نحو اهمية ودور العمل الإرشادي فقد بلغـت قيمـة (ف= 1.691) وبمستوى دلالة(0.199 = α)، وعلى البعد الخامس الذي يمثـل الاتجـاه نحو طبيعة العمل الإرشادي فقد بلغت قيمة (ف= 0.630) وبمستوى دلالة(0.43 = α)، وأخيرا على البعد السادس الذي يمثل الاتجاه نحـو عمليـة الاعـداد للعمـل الإرشادي فقد بلغت قيمة (ف= 0.073) وبمستوى دلالة (0.78= α).

الفصل الخامس
الخاتمة والمناقشة والتوصيات

1.5 الخاتمة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن أثر التدريب الميداني لطلبة الإرشاد على اتجاهاتهم نحو العمل الإرشادي وكذلك التعرف إلى اتجاهات الطلبة المتدربين باختلاف النوع الاجتماعي والمعدل التركمي والتفاعل بينهما.

وخلاصة القول أن نتائج الدراسة تشير إلى وجود أثر لبرنامج التدريب الميداني على تكوين اتجاهات ايجابية لدى المرشد المتدرب نحو العمل الإرشادي، وخاصة ان هذه الاتجاهات تلعب دورا مهما في تنشيط سلوك الفرد نحو العمل وتدفعه إلى المزيد من العطاء وبذل الجهد والانتماء إلى ذلك العمل.

كما وتشير نتائج الدراسة إلى أن عملية تكوين الاتجاهات الايجابية و تعزيزها نحو العمل الإرشادي ترتبط بكل من الاتجاه نحو العمل الإرشادي والاتجاه نحو مستقبل العمل الإرشادي و الاتجاه نحو المكانة الاجتماعية للعمل الإرشادي و الاتجاه نحو أهمية ودور العمل الإرشادي و الاتجاه نحو طبيعة العمل الإرشادي و الاتجاه نحو عملية الإعداد للعمل الإرشادي ؛ أي أن جميع الطلبة المتدربين الذين شملتهم الدراسة يجمعون على ان العمل الارشادي من الاعمال المفضلة في المجتمع والتي ينظر لها نظرة احترام وتقدير، وان العمل الارشادي يساعد في تعديل سلوك الطلبة ويتيح فرصة للتفاعل مع المجتمع المحلي وتفهم مشاكل الاخرين وانه ضروري لتطوير العملية التربوية كما يوفر امتيازات مالية جيدة و هذا مؤشر على أهمية برنامج التدريب الميداني وكفايته في تكوين اتجاهات ايجابية نحو العمل الارشادي بغض النظر عن النوع الإجتماعي،والمعدل التراكمي.

2.5 المناقشة:

أشارت النتائج المتعلقة بأثر التدريب الميداني لطلبة الإرشاد على اتجاهاتهم نحو العمل الإرشادي ان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس

اتجاهات طلبة التدريب الميداني نحو العمل الإرشادي قبل التدريب وبعده حيث كان المتوسط الحسابي العام للإداء بعد التدريب أعلى منه قبل التدريب وكـذلك الحـال بالنسبة لجميع أبعاد الإتجاه نحو العمل الإرشادي وهذه الإبعاد هي الاتجاه نحو العمل الإرشادي والاتجاه نحو مستقبل العمل الإرشادي و الإتجاه نحو المكانة الاجتماعيـة للعمل الإرشادي و الإتجاه نحو أهمية ودور العمل الإرشادي و الإتجاه نحو طبيعـة العمل الإرشادي و الإتجاه نحو عملية الإعداد للعمل الارشادي. وهذا يـشير الـى أهمية برنامج التدريب الميداني في تكوين اتجاهات ايجابية لدى الطلبـة المتـدربين نحو العمل الإرشادي. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة بشكل عـام مـع نتـائج دراسات كل من الخليلـي وآخـرون(1986)، والخطيـب (1990)، وزيتـون وعبيدات(1984)، وعبد الرحيم(1984)، والتي أشارت إلى أن هناك أثر للتـدريب الميداني للطلبة على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وكذلك اتفقت عموماً مع نتـائج دراسـة كيفليجـان (Kivlighan,1989)، وهيبينرواوبـ راين (Heppner& ,1994 Watt; Robinson& Lupton-2002 ,ỎBrien)، ووات وروبنسون و لابتون سميث (Smith,)، والتي أشارت إلى فاعلية التدريب الميداني في زيادة قدرة الطلبة المتدربين على ممارسة العمل الإرشادي بكل فاعلية ومهنية عالية، وقد يعزى ذلك إلى عـدة اسباب منها توظيف المعلومات والمفاهيم والاساليب الإرشادية التي درسها الطالـب في المواد الدراسية التي تضمنتها خطة بكـالوريس الإرشـاد والـصحة النفـسية، ومعايشة المجال الإرشادي بمختلف أطرافه من مشرفين وطلبة وزملاء ومرشـدين متعاونين وإدارة وأولياء أمور، واتساع مجال التطبيق ومحاولة إثبات قدرته وفعاليته في التعامل مع الآخرين داخل المدرسة، ومحاولة التكيف مع الاجواء الجديدة التـي وضعته ضمن نطاق المدرسة، و اتضاح الدور الذي يقوم به كمرشد، كذلك قد يعزى سبب تحسن اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الإرشادي الى توفر مناخ مدرسي يستطيع من خلاله المرشد ممارسة دوره، ويكون راضيا إلى حد ما عن هذا الدور.

وأظهرت نتائج الدراسة أيضا ان البعد الأول والذي يمثل الاتجاه نحو العمـل الارشادي قد حصل على أعلى فرقاً بين المتوسطات الحسابية قبل التدريب وبعـده،

وربما يعود السبب في ذلك إلى أنه لا يتجه لمهنة الإرشاد إلامن يرغب فيها ويشعر بالمتعة والدافعية عند ممارستها.

كذلك اشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الـذكور والإناث من طلبة الإرشاد المتدربين على الدلالة الكلية للإتجاه نحو العمل الإرشادي وعلى أبعاده الفرعية مع أن المتوسطات تشير الى وجود فروق ظاهرية لكنها لـم تصل إلى مستوى الدلالة الاحصائية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة عموما مـع نتـائج دراسة دينين واليس(Dennine& Ellis, 2003) والتي أشارت إلـى أنـه لا توجـد فروق بين الذكور والإناث في استخدام الاساليب الإرشادية العاطفية خلال الجلـسة الإرشادية، بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ياسين (1987) التي أشارت إلى أن الاتجاهات النفسية للإخصائي النفسي تحت الاعداد تختلف بـإختلاف الجنس، وذلك لصالح الإناث، وكذلك مع نتيجة دراسة كمال (1997) التي أشـارت إلى أن اتجاهات الإناث نحو علم النفس أكثر ايجابية من اتجاهات الذكور، وقد يعزى سبب عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في الاتجـاه نحـو العمل الإرشادي إلى أن اختيار تخصص الارشاد كان عن رغبة من الطلبة ذكـوراً وإناثاً، وهذا واضح من خلال معدلات القبول في البرنامج حيث أن معدلات الطلبـة المقبولين من الثانوية العامة تؤهلهم للتنافس على تخصصات أخرى غير الإرشـاد، إضافة إلى أن برنامج الارشاد في القسم ربما ساهم في تعزيز إنتماء الطلبة للبرنامج بغض النظر عن نوعهم الاجتماعي وهذا الانتماء انعكس على الطلبـة وإتجاهـاتهم نحو أهمية ودور المرشد التربوي والنفسي.

وأشارت النتائج المتعلقة بإتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمـل إلـى عـدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للمعدل التراكمي (68 فأكثر،67.99 فأقل) على الدلالة الكلية للإتجاه وعلى أبعاده الفرعية ما عدا بعد الاتجاه نحو أهمية ودور العمل الإرشادي، وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج دراسات كل مـن زيتـون وعبيدات (1984) والتي أشارت إلى عدم وجـود علاقـة ارتباطيـة ذات دلالـة احصائية بين الممارسة الفعلية في التربية العملية والمعـدل التراكمـي العـام فـي الجامعة، ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين متوسطات الطلبة المتـدربين علـى

الاتجاهات نحو العمل الإرشادي بشكل عام تعزى لمتغير المعدل التراكمي على اعتبار أن أصحاب الفئة 67.99 فأقل هم أفراد عمليين في التعامل مع الحالات في الواقع، وأن لديهم رغبة في التخصص أصلاً، أما الفئة 68 فأكثر فهم من الطلبة الذين استطاعوا أن يربطوا بين العمل والدراسة في التدريب الميداني،ولديهم القدرة على الأسئلة والبحث عن النتائج وقادرين على تنفيذ ما يرغبون به ليصبحوا متميزين في الأداء والتحصيل معاً وليكونوا قادرين على إدارة انفسهم ومشكلاتهم ومساعدة الآخرين. وهذا مؤشر على أهمية برنامج التدريب الميداني في إكساب الطلبة اتجاهات ايجابية نحو العمل الإرشادي بغض النظر عن معدلاتهم التراكمية.

بينما يمكن تفسير وجود فروق في بعد الاتجاه نحو أهمية ودور العمل الإرشادي تعزى للمعدل التراكمي، حيث أظهرت النتائج أن اتجاه الطلبة المتدربين ذوي المعدل التراكمي جيد فأكثر أفضل من اتجاه الطلبة المتدربين ذوي المعدل التراكمي مقبول على هذا البعد الى أن اصحاب هذه الفئة هم من الطلبة المتميزين في الأداء والتحصيل ولديهم قدرة أفضل على تحويل المعرفة النظرية في التخصص إلى جانب عملي تطبيقي مما يتيح لهم ادراك أهمية ودور العمل الإرشادي في المدرسة والمجتمع بشكل عام.

كذلك أشارت النتائج بأنه لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية في اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الارشادي تعزى للتفاعل بين متغيري النوع الاجتماعي، والمعدل التراكمي على الدلالة الكلية للإتجاه، وابعاده الفرعية بإستثناء البعد الأول والذي يمثل الاتجاه نحو العمل الإرشادي، حيث أظهرت النتائج أن الطلبة الذكور ذوي المعدل التراكمي 68 فأكثر هم الأفضل اتجاها من الطلبة الذكور ذوي المعدل التراكمي 67.99 فأقل، والطالبات ذوات المعدل التراكمي 68 فأكثر والطالبات ذوات المعدل التراكمي 67.99 فأقل وهذا مؤشر على أن التدريب الميداني لطلبة الإرشاد يؤثربشكل عام على اتجاهاتهم نحو العمل الإرشادي بغض النظر عن النوع الاجتماعي والمعدل التراكمي، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة عموما مع نتيجة دراسة السفاسفة (2003) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس والخبرة والتفاعل بينهما إلا في بعد العلاقات الاجتماعية،

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسةالخليلي (1986) والتي أشـارت إلـى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للتفاعل بين الطريقة والنوع الاجتمـاعي، ويمكن تفسير نتيجة التفاعل على البعد الأول والذي يمثـل الاتجـاه نحـو العمـل الإرشادي بأنه لايتجه لهذا العمل من الذكور إلا من يرغب بـه ويـشعر بمتعـة ودافعية بممارسته، و هم أيضا من الطلبة الذين استطاعوا أن يربطوا بـين العمـل والدراسة، ولديهم قدرة على تنفيذ ما يرغبون به ليـصبحوا متميـزين فـي الأداء والتحصيل معا.

3.5 التوصيات والاقتراحات:

في ضوء النتائج الي توصلت اليها الدراسة، وكـذلك مـن خـلال الحاجـة المتزايدة لمهنة الإرشاد وما لموضوع الاتجاهات من أهميةحيث تعـد الاتجاهـات بشكل عام من العوامل الأساسية لنجاح اية مهنة وبالتالي فإن الدراسة توصـي بمـا يلي:

1. التأكيد على أهمية ودور التدريب الميداني كعملية تعليمية وتدريبية تقوي صـلة طلبة الإرشاد بالعمل الإرشادي، وتساعدهم على فهمه وبالتالي تكوين اتجاهـات ايجابية نحوه.
2. إجراء المزيد من الدراسات حول واقع برنامج التدريب الميداني لطلبة الإرشاد، وذلك لعدم وجود دراسات تناولت هذا الموضوع.
3. اعتبار تكوين الاتجاهات الايجابية نحو العمل الإرشادي، وتنميتها هـدف مـن الاهداف العامة لإي برنامج من برامج دراسة تخصص الإرشـاد، ومـن هـذه البرامج برنامج التدريب الميداني، حيث ان مثل هذه الاتجاهات تعد لازما مـن لوازم العمل الإرشادي، والاستمرار في هذا العمل والشعور بالرضا عنه.
4. اصدار كتيب يحتوي معلومات ضرورية عن التدريب الميداني لطلبة الارشـاد مثل أهدافه، وخططه وكيفية تنفيذه.

المراجع

أ- المراجع العربية:

الأكلبي، فهد بن عبد الله آل عمرو. (2001). اتجاهات المشرفون التربويين نحـو مهنة التدريس. **المجلة التربوية**، العدد(59)، ص67-96.

جامعة مؤته، عمادة شوؤن الطلبة.(2005) **دليل الطالب**.

الخطايبة، ماجد و بني حمد، علي. (2002). **التربية العمليـة الأسـس النظريـة وتطبيقاتها** (ط1). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الخطيب، دعد (1990). **فاعلية التطبيق الميداني في البرنامج الأكاديمي لكليـات المجتمع الأردنية فـي تطـوير ممارسـات الطلبـة المعلمـين التدريـسية واتجاهاتهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

الخليلي، خليل وصباريني، محمد وملكاوي، فتحي (1986)، دراسة اثر برنامجين للتدريب العملي على اتجاهات طلبة معلمي العلـوم المتـدربين نحـو مهنـة التدريس **أبحاث اليرموك**، المجلد (3)، العدد (11)، ص 43-52.

الداهري، صالح حسن. (2000). **مبادئ الإرشاد النفسي** (ط1). اربد، الأردن: دار الكندي للطباعة والنشر والتوزيع.

درويش، زين العابدين.(1999). **علم النفس الاجتمـاعي أسـسه وتطبيقاتـه**. (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

راشد،علي.(1996). **اختيار المعلم واعداده، دليل التربية العمليـة**، عمـان: دار الفكر.

الريحاني، سليمان والخطيب، صالح.(1985).سمات الشخصية المميزة للمرشـدين الفعالين وغير الفعالين، **مجلة العلوم الاجتماعية**، المجلـد (13)، العـدد(4)، ص401-422.

الزغاليل، احمد سليمان و الشرعة، حـسين سـالم (1998). الادوار والوظـائف الارشادية للمرشد التربوي في المدارس الاردنيـة، **مجلـة مركـز البحـوث التربوي**ة، جامعة قطر، المجلد (17)، العدد (14)، ص 165- 190.

زهران، حامد عبد السلام.(1998). **التوجيه والارشاد النفسي** ط3.القاهرة: عـالم الكتب.

زيتون، عايش وعبيدات، سليمان. (1984). دراسة تحليليـة تقويميـة لبرنـامج التربية العملية في الجامعة الأردنية. **مجلة العلوم الاجتماعية والتربية**، العـدد (6)، ص 157- 173.

ساري، حلمي و حسن، محمد. (1998).**علم النفس الاجتماعي** (ط1). عمـان: جامعة القدس المفتوحة.

السفاسفة، محمد إبراهيم (2003) دراسة اتجاهات المرشدين التربويين في بعـض المدارس الأردنية. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسـات**، المجلـد(18)، العـدد (6)، ص 326 – 349.

السيد، فؤاد و عبد الرحمن، سعد. (1999). **علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة** (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

شاهين، محمد.(2006).التدريب الفعال للطالب الجامعي واقعه وأهميتـه متـوفر عبر.Http// WWW. qu. Edu/ Student Affairs / Students Training.

الـشرعة، حـسين سـالم و الباكر،جمـال محمـد و النعيمـي، فوزيـة (2003)، اتجاهات طلبة معهد التمريض نحو دراسة تخـصص التمـريض بدولة قطر. **المجلة التربوية**، المجلد (7)، العدد(68)، ص 155– 189.

الشرعة،حسين سالم و الباكر،جمال محمد.(2000). اتجاهـات المعلمـين لمهنـة التدريس بدولة قطر ومدى تأثرها بـبعض العوامـل الدموغرافيـة.**المجلـة التربوية**، المجلد (14)، العدد(56)، ص155-184.

شناوي، محمد. (1995). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**. (ط1).مـصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الشوابكة، محمد سالم.(1987). **اتجاهات الطلبـة نحـو مهنـة التعلـيم** (ط1)، عمان:د.ن.

الشيخ طالب، فائقة.(1994). **تقدير الأداء الإرشادي للمرشدين التربويين من وجهة نظر المشرفين عليهم والمسترشدين في العراق**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

الصمادي، احمد (1995)، دراسة لبناء مقياس الاتجاه نحو الإرشاد. **مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد (11)، العدد (3)، ص 31 – 67.

عبد الرحيم، طلعت حسن (1984). دراسة للاتجاهات النفسية التربوية لطلاب كليات التربية بمجتمع الإمارات نحو مهنة التدريس. **مجلة كلية التربية** – جامعة المنصورة، مجلد (2) العدد (6)، ص 61-86.

عبد الفتاح،محمد سمير و عبد الحميد، زينب سيد (2004). **علم النفس الاجتماعي أهداف، اتجاهات، انتماء**، عمان: المكتب الجامعي الحديث.

علام، صلاح الدين.(2003). **التقويم التربوي المؤسسى أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس**، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

فرح، عدنان و العامودي كفى (1995)، مشكلات المرشدين التربويين في الأردن. **مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة اليرموك، المجلد (11)، العدد (1)، ص 265 – 291.

قسم الارشاد والتربية الخاصة.(2005).**وصف مادة التدريب الميداني**، جامعة مؤتة.

كمال، عبد العزيز عبد الرحمن (1997) اتجاهات طلاب جامعة قطر نحو علم النفس. **المجلة التربوية**، المجلد (11)، العدد (42)، ص87-135.

الكندري، احمد محمد.(1992). **علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة** (ط1)، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

محمود، مشيرة محمد.(2002). اتجاهات الاخصائيات الاجتماعيات نحو مهنة الخدمة الاجتماعية، **مجلة التربية**، العدد (114)، 95-131.

المعايطة، خليل عبد الرحمن.(2000). **علم النفس الاجتماعي** (ط1)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الموسوي، حسن.(1998). الضغوط النفسية لدى العاملين في مجال الخدمة النفسية، **المجلة التربوية** المجلد (12)، العدد (47)،، 95-137.

نصر الله، عمر عبد الرحيم (2001)، **أساسيات في التربية العمليـة**. دار وائـل للنشر: عمان.

الوقفي، راضي.(1984). **مقدمة في علم النفس**، (ط1)، عمان: دار الندوة للنشر والتوزيع.

ياسين، حمدي محمد (1987)، **الاتجاهات النفسية للأخصائي النفسي نحو عملـه، الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، بحوث المؤتمر الثالث لعلم النفس فـي مصر، مركز التنمية البشرية للمعلومات.

ب- المراجع الأجنبية:

Bartholomew, N,G; Joe, G, W; Rowan Szal,G, A & Simpson,D. (2007). Counselor assessment of training and edoption barries. Journal Of **Substance Abuse Treatment**,33 (2) , 193-199.

Belken , G.S. (1975 **)** **Practical Counseling In The Schools.** Wm.c.Brown Company Puplishers Dubuque ,Lowa.

Belcastro ,P.A. & Gold ,R.S.(1983)Teacher stress and burnout for school health personnel**. Journal Of School Health**, 53(2),404-407.

Bernard,H,W & Fullmer,D,W (1969**). Principles Of Guidance Abasic Text** , United states Of America: Haddon Craftsmen, Ins Scran-ton, Pennsylvania.

Buelow,G.; Bass,C.&Ackerman,C.(1994).Comparing family functioning of counselors in training with the family functioning of noncounselors.**Counselor Education And Supervision,** 33(3), 163-174.

Borgatta ,E. & Borgatta , M. (1992) **Encyclopedia of Sociology**, I.NY: Macmillan publishing Company.

Cheryl,H & Jane,M (1999).Multicultural competence and counselor training:a Nationalsurvey**. Journal Of Counseling And Development**, 77(3), p294,9p..

Davies,R& Houghton,P.(1991).**Mastering Psychology** London:Macmillan Educationltd.

Downing,L.(1968). **Guidance and Counseling Service an Introduction**. United states Of America: McGraw-Hill.

Dennin, M. , & Ellis, M(2003).Effects of a method of self- supervision for counselor trainee **Journal Of Counseling Psychology**. 50 (1) , 69-83.

Gladding S.T. (1988) **Counseling Acomprhensive Profession.** Me-rillpubished Company a Bell and Howell:ohio.

Heppner,M,J & ỎBrien, K,M.(1994). Multicultural counselor training students perceptions of helpfui and hindering Events **CounselorEducation And Supervision ,** 34(1),p5-18.

Huebner, E. & Mills, L.(1994).Burnout in school psychology: The contribution of personality characteristics and role expectations.J. **Special Servicesin The school ,** 8 (2) 53-67.

Jennifer,B&Debra,O.(2006).School counselors career satisfaction and commitment: Correlates and predictors **.Professional School Counseling** ,9 (3), 197-205.

Joe, G, W; Broome, K, M; Simpson, D, D & Rowan-Sazal, G,A.(2007).Counselor perception of organizatioal factors and

innovations training experiences. **Journal Of Substance Abuse Treatment**, 33 (2), 171-182.

Kent, B,S & Madonna,C.(2006). Web-Based peer supervision collective self-esteem and case conceptualization ability in school counselor trainees. **Professional School Counseling**,10 (2),146-152.

Kivlighan, D,M(1989).Changes in counselor intentions and response modes and in client reactions and session evaluation after training. **Journal Of Counseling Psychology**.36(4),471-476.

Malim, T. & Brich, A. (1989). **Social Posychology**_ Bristol: Equity and Law Building.

McKnight, Jim & Sutton Jeanna (1995 **) .Social Psychology**. Australia: McPherson s printing group.

Morgan, C,T ؛ King,R,A؛ Weisz, J, R &Schopler,J(1986). **Introduction Psychology**. Singapore by Fong &Sons: McGraw-Hill.

Multon, K, D؛Kivlighan, D,M & Gold ,P, B.(1996). Changes in counselor adherence over the course of training, **Journal Of Counseling Psychology**,43 (3),365-363.

Patterson , C.(1967). **The Counselor in School.** United states Of America: McGraw-Hill.

Patterson , C.H. (1986)**Theories of counseling and psychotherapy** , New York: Harper and Row.

Richard ,H & Pamela,P.(2002) Transforming school counselor preparation programs **Educational Counseling**.(41),(3),P169-P8.

Strong , B.H. (1982) School Counselor And Counselor Supervisor Perceptions Of Continuing Education Needs Of Counselors In An Urban School System. **Dissertation Abstracts International**, 43, 370- A.

Studer,J.R.(2005). Supervising school cuonselors-in-training:Aguide for field supervisors **Professional School Counseling** ,8, (4), 353-359

Watt,S ; Robinson, T. & Lupton-Smith ,H.(2002). Building ego and racial identity: Preliminary perspectives on counselors-in training. **Journal Of Counseling And Development**, 80, p95-100.

ملحق رقم (أ)

مقياس اتجاهات الطلبة المتدربين نحو العمل الإرشادي

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب المتدرب/ أختي الطالبة المتدربة

بداية أود أن اشكر جهودكم على تعبئة الأستبانة المرفقة والتي تهدف إلى التعـرف على اتجاهاتكم نحو العمل الإرشادي، و أرجو التكرم بقراءة كل فقرة مـن فقـرات المقياس واختيار البديل المناسب من سلم الإجابات الخماسي أمام كل فقـرة وذلـك بوضع إشارة (x) تحت البديل المناسب والذي يمثل قناعتك بمضمون الفقرة.

وأرجو أن تتم الإجابة بمنتهى الصراحة والموضوعية علماً بأن النتائج التي سـيتم جمعها من خلال هذه الأداة ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

ملاحظة: أرجو الإجابة عما يلي:

النوع الاجتماعي ذكر أنثى

المعدل التراكمي...

الباحثة

نعمه الطراونة

الرقم	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	متردد	أوافق بدرجة قليلة	أعارض تماما
1	اشعر أنني أرغب بممارسة العمل الإرشادي.					
2	اشعر إنني لن أتطور في عملي كمرشد.					
3	اشعر بالراحة النفسية للأهمية الاجتماعية للعمل الإرشادي.					
4	اشعر انه ليس من الضرورة وجود مرشد في المدرسة.					
5	فرصة التعرف على المجتمع المحلي خلال العمل الإرشادي محدودة.					
6	أرى إن إعدادي النظري يؤهلني لممارسة العمل الإرشادي.					
7	اشعر بالثقة والفخر حينما يشار إلي كمرشد تربوي.					
8	يوفر العمل الإرشادي مستوى دخل جيد.					
9	اشعر أن أفراد المجتمع لا يحترمون المرشد ة.					
10	اشعر إن العمل الإرشادي يساعد في تعديل سلوك الطلبة.					
11	العمل الإرشادي ممتع لإنه يتيح للمرشد فرصة التعامل مع فئات مختلفة في المجتمع					
12	اعتقد إن قدراتي على تطبيق الأساليب والمهارات الإرشادية محدودة.					
13	فرضت علي دراسة تخصص الإرشاد رغماً عني.					
14	يحقق عملي في الإرشاد طموحات أهلي بعد التخرج.					
15	أرى إن العمل الإرشادي من الأعمال المفضلة في المجتمع					
16	اشعر إن العمل الإرشادي لا يحقق الفائدة المرجوة منه.					
17	يتيح العمل الإرشادي فرصة التعبير عن الرأي بحرية وصراحة.					

الرقم	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	متردد	أوافق بدرجة قليلة	أعارض تماما
18	اشعر إن الإعداد العملي للمتدرب غير كاف لممارسة مهنة الإرشاد.					
19	لا يوجد شيء يقنعني بأن أكون مرشداً.					
20	الامتيازات التي سيوفرها العمل الإرشادي قليلة.					
21	اعتقد إن مجتمعنا ينظر للعمل الإرشادي نظرة احترام وتقدير.					
22	اشعر إن العمل الإرشادي يوسع من دائرة علاقات المرشد الاجتماعية.					
23	اشعر إن تعامل المرشد مع الطلبة يسبب مصاعب في العمل.					
24	اشعر إنني أعرف شخصيتي مما يساعدني على فهم ومعرفة شخصية الآخرين.					
25	اشعر إنني أميل إلى ممارسة العمل الإرشادي.					
26	طموحاتي الشخصية لا تتحقق في هذا العمل.					
27	اشعر بالسعادة عندما يقدر المجتمع الجهود التي يبذلها المرشد.					
28	اعتقد أن فرصة التفاعل مع المجتمع المحلي من خلال العمل الإرشادي عالية جداً.					
29	الظروف المحيطة بالمرشد لا تشجعه على العطاء.					
30	اعتقد إن الجانب العملي إثناء إعداد المرشد كافٍ لممارسة مهنة الإرشاد.					
31	لو أتيحت لي فرصة تغيير تخصصي كمرشد لاغتنمتها					

الرقم	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	متردد	أوافق بدرجة قليلة	أعارض تماما
32	اشعر العمل الإرشادي غير مجدي في المستقبل.					
33	أرى إن العمل الإرشادي يحتل مكانة عالية في المجتمع					
34	اشعر إن دور المرشد ضروري لتطوير العملية التربوية.					
35	اعتقد إن العمل الإرشادي يسبب للمرشد الشعور بالضغوط النفسية.					
36	أواجه صعوبة في فهم دور المرشد التربوي.					
37	اشعر بالضيق عند ممارسة العمل الإرشادي.					
38	أرى إن مستقبل العمل الإرشادي غير واضح.					
39	أرى إن العمل الإرشادي في عزلة عن الأعمال الأخرى.					
40	أرى إن المهام المسندة للمرشد يمكن أن يؤديها أي شخص آخر.					
41	اشعر إن طبيعة العمل الإرشادي غامضة.					
42	اشعر إن المعارف والمهارات الإرشادية التي امتلكها تساعدني على فهم مشكلات الآخرين					
43	أرى إن مجالات ممارسة العمل الإرشادي في المجتمع محدودة.					
44	احب العمل الإرشادي لإنه حلقة وصل بين البيت والمدرسة.					
45	اشعر إن العمل الإرشادي عمل صعب وشاق.					